SOPRONI EGYETEM | BENEDEK ELEK PEDAGÓGIAI KAR



A játékról komolyan

Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről

A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete

Szerkesztette: Pásztor Enikő Judit

A JÁTÉKRÓL KOMOLYAN

Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről

A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete

Szerkesztette: Pásztor Enikő Judit

A JÁTÉKRÓL KOMOLYAN

Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről

A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete

Szerkesztette:
Pásztor Enikő Judit

SOPRONI EGYETEM KIADÓ
SOPRON, 2024

Közreadó:
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Felelős kiadó:
Prof. Dr. Fábián Attila
a Soproni Egyetem rektora

Szerkesztő:
Dr. Pásztor Enikő Judit
a Soproni Egyetem oktatási rektorhelyettese
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
pasztor.eniko@uni-sopron.hu

Lektorok:
Dr. Endrődy Orsolya
egyetemi adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

Dr. Molnár Béla
egyetemi docens
Milton Friedman Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pedagógiai és Pszichológiai Intézet
Szombathely

Nyelvi Lektor:
Kloiber Alexandra
tanársegéd
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete
kloiber.alexandra@uni-sopron.hu

ISBN 978-963-334-545-0 (pdf)
ISBN 978-963-334-544-3 (Nyomtatott)
DOI: https://doi.org/10.35511/978-963-334-545-0

A borítón szereplő címkép Free AI Image Generator segítségével készült.

Felhasználás esetén így hivatkozza: *Pásztor Enikő Judit (szerk.): A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024* | A szerkesztés lezárása és a kötetben előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 31. | A kötet a Magyar Elektronikus Könyvtár nyilvános felületén, szabadon elérhető: https://mek.oszk.hu/26600/26662/

Tartalomjegyzék

Előszó (Pásztor Enikő Judit) 7-8

JÁTÉKTÖRTÉNETI KUTATÁSOK

Adorján Balázs – Bednárik Éva:
A társasjátékok története 9-22

Szabó Péter:
Az ókori játéktáblák matematikai előképei 23-38

Kéri Katalin:
Játékok a XVI. században, Juan Luis Vives műveiben 39-54

Révész József – Révészné Pálfi Krisztina:
19. századi, gyermekjátékokról szóló művek a Helikon Könyvtár gyűjteményében 55-67

Balatoni Katalin:
A magyar népi játék megjelenése a közoktatásban, a folklór gyűjteményekben, pedagógiai útmutatókban, vezérkönyvekben a századfordulón és az intézményesülés első évtizedeiben 69-77

Németh Dóra Katalin:
Játék és mese: óvodai mindennapok a második világháború előestéjén, a Magyar Gyermeknevelés folyóirat tükrében 79-92

Molnár-Kovács Zsófia:
A játék képi megjelenítése a Köznevelésben. Az 1953., 1963., 1973. és 1983. évi lapszámok ikonográfiai vizsgálata 93-120

Nmar-Kendöl Jutka – Hartl Éva:
Játékkutatás a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán 121-131

Preklet Edina – Lenkei Balázs:
A tudomány nem játék, csak ha jól csinálják 133-146

Gáncs Anna:
Játékok és kézzel készített játékok a XX. és a XXI. században 147-162

Csiha Tünde Noémi:
Culture Born in Play 163-172

A JÁTÉK PEDAGÓGIAI, GYÓGYPEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI ASPEKTUSAI

Pásztor Enikő Judit:
Etnikai csoportokhoz kapcsolódó előítéletek és preferenciák a gyermekek babaválasztásában nemzetközi kitekintéssel 173-188

Babai Zsófia – Kovácsné Vinkovics Éva:
Der Königsweg der kindlichen Entwicklung: Mit Spielen die Zweitsprache erobern 189-200

Vida Gergő:
A játék mint gyógypedagógiai fejlesztő és diagnosztikai eszköz... 201-212

Horváth Anna Viktória:
A bábpedagógia jelentősége Sopronban Bencze Bernadett szakmai életútjának tükrében 213-234

Vörösmarthy-Fodróczy Mónika:
A drámajáték szerepe az érzelmi intelligencia fejlesztésében az óvodai mindennapokban 235-253

Mendéné Lajtai Krisztina – Veisz Helga – Kállai Gabriella:
Játékosított tanulási metodikák alkalmazása a tanulói kompetenciák fejlesztésében – innovatív gyakorlatok és lehetőségek a habilitációs-rehabilitációs foglalkozásokon 255-272

Tengerdi Ágnes:
Játék és szupervízió – a felnőttkori játék szerepe a szakmai személyiség karbantartásában 273-284

INNOVÁCIÓ ÉS TECHNOLÓGIA A JÁTÉKOK VILÁGÁBAN

Kissné Zsámboki Réka:
A drón mint játékos oktatási eszköz a 10-16 éves tanulók véleményének és drónhasználati szokásainak tükrében 285-300

Horváth Péter György – Hartl Éva:
Szakmaterületek összekapcsolása és interdiszciplináris eredmények. A Ped-Ing-Toy projekt bemutatása 301-315

Heidt Judit:
Mesterséges intelligencia a gyógypedagógiában: 11 játék a ChatGPT Advanced Voice Mode használatával 317-337

Horváth Tamás – Szakály Tamás – Horváth Péter György:
Pályaorientáció támogatása a kiterjesztett valóság (AR) segítségével 339-350

Antal Mária Réka – Nagy Vivien – Horváth Péter György:
Fajáték terméktervezésének folyamata és lézeres gyártása 351-365

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-01 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 7-8



Előszó

Pásztor Enikő Judit

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, egyetemi docens, rektorhelyettes 0009-0004-8006-6604

A játék az emberi kultúra egyik legősibb és legváltozatosabb kifejeződési formája, amely egyszerre hordozza magában az örökség, a kreativitás és az innováció jegyeit. Kötetünk, amely a Soproni Egyetem oktatóinak és hallgatóinak kutatási eredményeit tartalmazza, egyedülálló betekintést nyújt a játék világába, a múlt örökségétől kezdve egészen a legmodernebb technológiákig. A kiadványban közölt tanulmányok jól tükrözik, hogy a játék hogyan kapcsolódik a különböző tudományterületekhez, és hogyan képes áthidalni a generációk közötti különbségeket.

A kötet megjelenése egy példaértékű együttműködés eredménye, amely kiválóan reprezentálja a Soproni Egyetemen folyó tudományos munka sokszínűségét és nyitottságát. A tanulmányokban többek között játékpedagógiai, játéktörténeti kutatásokról olvashatunk, amelyek a játék múltját és hagyományait idézik, de találunk a kötetben olyan innovatív témákat is, amelyek a modern játékeszközök – például a drónok – oktatási és kutatási lehetőségeit tárják az olvasó elé. Az angol és német nyelvű publikációk nemcsak a tudományos közösség szélesebb köréhez szólnak, hanem nemzetközi kontextusba is helyezik az egyetemen folyó kutatásokat.

A tanulmánykötet értékét képviseli, hogy nem csupán az oktatók eredményeit mutatja be, hanem a hallgatók tanulmányai is helyet kaptak benne, így az oktatás és tanulás szoros egysége válik érzékelhetővé. A hallgatói írások jelenléte jelzi, hogy az egyetem milyen mértékben támogatja a fiatal kutatók fejlődését. A kötet további erőssége, hogy a Pécsi Tudományegyetem egyik neves oktatójának tanulmánya is helyet kapott benne, amely tovább bővíti a játék, mint kutatási téma horizontját.

A kötet szerzőinek munkái sokoldalúan szemléltetik, hogy a Soproni Egyetem milyen gazdag és változatos kutatási témáknak biztosít teret. Az itt bemutatott tanulmányok nemcsak a játék múltjára és jelenére fókuszálnak, hanem annak jövőbeli lehetőségeire is, rámutatva arra, hogy a játék miként szolgálhat az oktatás, a technológia és a kultúra között. A tudományos alaposság és

e-mail: pasztor.eniko@uni-sopron.hu | Cím:H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

az interdiszciplinaritás összekapcsolódik, így a kötet nemcsak a tudományos élet képviselői számára kínál új ismereteket, hanem minden olyan érdeklődő számára, aki a játék mélyebb megértésére törekszik.

Bízunk abban, hogy olvasóink számára a játék új aspektusai tárulnak fel, és hogy az itt bemutatott kutatások gondolatébresztő hatással lesznek mind a tudományos, mind a gyakorlati életben. Az egyetem oktatóinak és hallgatóinak közös munkája, amely e könyv lapjain megelevenedik, azt a célt szolgálja, hogy a játék fontosságát és lehetőségeit új megvilágításba helyezze, és hozzájáruljon ahhoz, hogy a játékkal kapcsolatos tudás egyre gazdagabbá váljon.

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-02 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 9-22



A társasjátékok története

Adorján Balázs[1] – Bednárik Éva[2]

[1]Soproni Egyetem, Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola
PhD-hallgató, 0009-0005-5540-8171
[2]Soproni Egyetem, Lámfalussy Sándor Közgazdaságtudományi Kar, Üzleti Tanulmányok Intézet
egyetemi docens, 0009-0005-0377-1999

KEYWORDS
- *competitive games*
- *cooperative games*
- *board games*
- *history*

ABSTRACT

Board game history | The article summarizes the most significant stages in the history of board games and, as a comprehensive overview, explores the history of board games from their beginnings to the present day. The history of board games is closely intertwined with the written history of humanity, as games were present in ancient civilizations as important means of social interaction and entertainment. Over time, primitive games have undergone many changes that have shaped the diverse world of today's board games. All of these changes have contributed to the fact that today it is almost impossible to find a topic that has not been covered in at least one board game, and anyone can find a game of their choice in difficulty or style. The purpose of this article is to present and briefly summarize the development of board games, with special attention to the earliest finds, as well as the greatest milestones, significant events and games. Because even though we are talking about an industry that is thousands of years old, developers are still able to come up with new ideas or at least combinations that completely overturn the previous trends. The article uses document and content analysis. The examined documents discuss the evolution of board games from different historical periods and regional perspectives. An important aspect of the analysis was the presentation of the cultural and social role of games, as well as the constantly renewing game development trends, which enrich the board game market with new ideas and mechanisms even today.

JEL Codes: C71, C72, C73, B10, B20

KULCSSZAVAK
- *kompetitív játékok*
- *kooperatív játékok*
- *társasjátékok*
- *történelem*

ABSZTRAKT

A cikk összefoglalja a társasjátékok történelmének legjelentősebb állomásait, és egy átfogó áttekintésként feltárja a társasjátékok történelmét a kezdetektől napjainkig. A társasjátékok története szorosan összefonódik az emberiség írott történéseivel, hiszen már az ókori civilizációkban is jelen voltak a játékok, mint a társas interakciók és a szórakozás fontos eszközei. Az idők során a kezdetleges játékok számos változáson mentek keresztül, amelyek formálták a mai társasjátékok sokszínű világát. Ezek a változások mind hozzájárultak ahhoz, hogy mára odáig jussunk, hogy szinte már nem is lehet olyan témát találni, amit ne dolgoztak volna fel legalább egy társasjátékban, ráadásul bárki találhat kedvére való nehézségű vagy stílusú játékot. Jelen cikk célja a társasjátékok fejlődésének bemutatása és rövid összefoglalása, különös tekintettel a legkorábbi leletekre, valamint a legnagyobb mérföldkövekre, jelentős eseményekre és játékokra. Mert hiába beszélünk egy többezer éves iparágról, a fejlesztők mind a mai napig képesek új ötletekkel vagy legalább kombinációkkal előállni, amik fenekestül forgatják fel az addigi trendeket. A cikk dokumentum- és a tartalomelemzést használ. A vizsgált dokumentumok különböző történelmi korszakokból és regionális perspektívákból tárgyalják a társasjátékok evolúcióját. Az elemzés során fontos szempont volt a játékok kulturális és társadalmi szerepének, valamint a folyamatosan megújuló játékfejlesztési trendeknek a bemutatása, amelyek napjainkban is új ötletekkel és mechanizmusokkal gazdagítják a társasjátékok piacát.

JEL-kódok: C71, C72, C73, B10, B20

[1]e-mail: adorjanb86@gmail.com | Cím:H-9400 Sopron, 9400 Sopron, Erzsébet u. 9., Hungary
[2]e-mail: bednarik.eva@uni-sopron.hu | Cím:H-9400 Sopron, 9400 Sopron, Erzsébet u. 9., Hungary

Bevezetés

A társasjátékok évezredek óta szereznek örömteli perceket a játékosoknak. Az emberek összejönnek, hogy egy békés megmérettetésben döntsék el, ki az ügyesebb, ki tud jobb stratégiát kialakítani vagy épp ki az, aki szerencsésebben tud dobni. A versengésen túl, a társasjátékok képesek összehozni az embereket, interakciókat kiváltani. Platón szerint *„Többet megtudhatsz másokról egy óra játék, mint egy év beszélgetés alatt”* (D'Angour, 2013), és milyen igaza van. Az ember minden játék alkalmával új helyzetben találja magát, új problémákkal szembesül és előjön a valódi énje, amit a hagyományos kommunikáció során jóval könnyebben titkol el mások elől. A társasjátékok együtt fejlődtek a civilizációkkal, így ezáltal könnyen ráláthatunk a kultúra és társadalom fejlődésére is.

A társasjátékipar folyamatos növekedését mutatja, hogy már 12 milliárd dolláros piacról van szó, és egyre gyakoribbak a több millió dolláros társasjátékos Kickstarter kampányok, mint például az Exploding Kittens, ami 9 millió dollárt termelt már az előfinanszírozási kampányban. Ezek óriási számok, amik mellett fel kell tennünk a kérdést: vajon honnan indult mindez? Mi vezetett ahhoz, hogy idáig eljusson az iparág? Mik voltak az első társasjátékok, hogyan fejlődtek, miként alakultak ki a ma ismert játékkategóriák? Ezeket a kérdéseket igyekszem megválaszolni a következő bekezdésekben.

Legelső társasjátékok

Kr. e. 5000 környékén – a Törökország keleti részén fekvő Başur Höyük temetkezési helyen archeológusok vésett és festett köveket találtak, amik a ma használt 6 oldalú dobókockákra és egyéb játékelemekre hasonlítottak (Lorenzi, 2013). További kockajátéknak tűnő felfedezéseket tettek az úgynevezett Termékeny Félhold mentén (ami eredetileg Mezopotámiát és Kánaánt foglalta magában, de később hozzáértették a Nílus-völgyet, azaz az ókori Egyiptomot is), amely a mai Irak, Izrael, Palesztina, Szíria, Libanon és Délkelet-Törökország felett ível át. Ezen a területen több, vélhetően társasjátékként használt leletet is felfedeztek a festett botoktól a faragott fáig, csontig, birkacsontokig és kagylókig. Nem ismert, hogy milyen típusú játékokat játszottak ezekkel a kockákkal, de a szénizotópos kormeghatározás azt sugallja, hogy ezeket időszámításunk előtt 5000 körül hozták létre (Byron, 2019).

Kr. e. 3100 környékén – a Senet, az istenek játéka (Zwang, 2017) a legrégebbi, ma is játszható társasjáték, mivel sikerült rekonstruálni, vagy legalábbis kikövetkeztetni a játék szabályait. Egy, az ősi Egyiptomban népszerű társasjátékról van szó, amivel szívesen mulatták az időt Egyiptom királynői, mint például

Nefertiti. Ezt bizonyítják, hogy több síremlékben is megtalálták a játékot. Falfestményeken is szepel, ahogy Nefertiti éppen játszik vele, míg Tutanhamon sárkamrájában öt példányt találtak a Senetből. A gazdagabbak dobozt használtak, míg a szegényebbek négyzeteket karcoltak a padlóra.

Ebből az időszakból fennmaradt egy másik társasjáték is, a Mehen (Attia, 2016), aminek táblája Mehen kígyóistent ábrázolja, amint Ra, a napisten köré tekeredik. A játék szabálya nem maradt fenn, de a kutatók szerint hasonló a játékmenet, mint az arab Hiéna című játéké. A játék a táblán kívül 6 márványfigurából és egy oroszlán figurából áll. A játékosok célja, hogy elérjék a középpontot, majd visszatérjenek a kiindulási helyre. Miután ez valakinek sikerült, akkor aktiválódik az oroszlán, ami elkezdi sorban felfalni a többi játékos figuráit.

Kr. e. 2600-2400 környékén – Irak területén fedeztek fel egy ősi Mezopotámiából származó játékot, a Royal Game of Urt, amit Húsz négyzetes játéknak (Game of Twenty Squares) is neveztek. A játék eredeti szabályai elvesztek az évezredek során, de egy bizonyos Irving L. Finkel (angol filológus és asszírológus) felfedezett egy ősi kőtáblát, amiből nagyjából sikeresen rekonstruálta a játék szabályait (Finkel, 2007). Ez egy kétszemélyes stratégiai játék, amiben a játékosok kockadobással léptetik a hét bábujukat, kiüthetik a másik játékos bábuit, amik azután visszakerülnek a kiinduló mezőre. A játék félig szerencse, félig stratégia, ami a ma is népszerű Backgammonra hasonlít.

Kr. e. 2000 környékén – a Tizenkét jelölés játéka (Game of twelve markings), vagyis Ludos Duodecim Scriptorum a Római Birodalomban örvendett hatalmas népszerűségnek. Ez a játék is a Backgammon elemeit hordozza: a játékosok 15 jelzővel lépkednek a háromszor tizenkettő jelölésen és három dobókockával határozzák meg a lépés módját. A győztes az lesz, aki először megszerzi az összes jelzőt a tábláról.

Kr. e. 1300 környékén – a Ludus Latrunculorum vagy simán csak Latrones, szabad fordításban „zsoldos” vagy „útonálló”. Egy absztrakt, kétfős, stratégiai társasjáték, volt az egyik első társasjáték, ami a katonai hadviselést igyekezett lemodellezni. Bár a szabályait még nem sikerült egyértelműen rekonstruálni, de a legtöbben egyet értenek abban, hogy hasonló lehet a Sakkhoz vagy a Dámához.

Kr. e. 530 környékén – archeológusok szerint ebből az időszakból származnak azok a vázák, amiken Ajax és Achilles társasjátékkal játszanak (Romero-Mariscal, 2011). Csak spekulációk léteznek azzal kapcsolatban, hogy mi is volt valójában a játék, amivel ez a két történelmi személy a szabadidejét töltötte.

Kr. e. 500 környékén – korábban a társasjátékok kizárólag a felnőttek szórakoztatására szolgáltak, de két és fél évezreddel ezelőtt Róma-szerte megjelentek a mai ugróiskola (hopscotch) játék korai változatai, amiket az első gyermekeknek szánt társasjátékok között tartanak számon. Ebből az időszakból származnak a kínai Go (Shotwell, 2003) című játék legkorábbi leletei. A Go manapság is

hatalmas népszerűségnek örvend és úgy hiszik, hogy a társasjátéktörténelem egyik legrégebbi, ma is népszerű társasjátéka. A játék táblája egy 19x19-es négyzetrács, ami 361 pontot tartalmaz. Bár kezdőknek a kisebb, 9x9-es vagy 13x13-as táblát javasolják, míg a legelső leletek szerint eredetileg 17x17-es táblával játszották. A Go játékot az ókorban a művelt arisztokrata kínai tudósok a „négy alapvető művészet" egyikeként tartották számon. Bár a játék szabályai egyszerűek, mégis a játékmenet rendkívül összetett.

Kr. e. 400 környékén – a keleti társasjátékok egyre jobban elterjedtek a világ többi részén is. Archeológusok több korabeli sírban is fellelték a Liubo nevű társasjáték tábláit. A Liuboban a játékosok 6-6 figurát kezelhetnek, amik – egy bizonyos mezőre lépve – baglyokká válnak, amikkel utána a tábla közepén található folyónak nevezett mezőre érve halakat ehetnek, és ezért kapnak pontokat. A játék végén az nyer, aki a legtöbb pontot szerezte.

Kr. e. 200 környékén – a ma is ismert Kígyók és létrák (Snakes and Ladders vagy Chutes and Ladders) című játék egy Mokshapat című indiai játékból eredeztethető. A játék eredeti célja az volt, hogy az erényekről és erkölcsökről tanítsák a fiatalokat, ám amikor a XIX. században angol gyarmatosítók nyugatra vitték a játékot, lecsupaszították belőle minden morális és vallási tartalmat.

Időszámításunk kezdetétől a XIX. századig

A következő évszázadokban Észak-Európára az úgynevezett Hnefatafl játékok (Schulte, 2018) voltak jellemzők. Ezek általában germán vagy kelta katonai témájú taktikai, stratégiai játékok voltak. A Sakkal és egyéb hasonló stílusú korabeli játékokkal ellentétben általában aszimmetrikus volt a játékosok által irányított karakterek száma. Egyik játékosnak kevesebb katonával kellett kijuttatnia a „királyt" a tábláról, míg a másiknak egy nagyobb sereg állt a rendelkezésére, hogy ebben meggátolja ellenfelét.

A Chaturanga (Kiekintveld, Wellman, & Singh, 2006) (szabadfordításban „négyrészes") egy ősi, Gupta Birodalom idejéből származó indiai társasjáték, ami ránézésre úgy néz ki, mint egy négyszemélyes Sakk. További híres indiai játék ebből a korszakból a Paramasayika.

V. század vége – Sakkról készült feljegyzéseket fedeztek fel egy perzsa kéziratban. A Sakk (Davidson, 1981) a világ egyik leghíresebb játéka, ami a mai napig óriási népszerűségnek örvend. A játékosok fejenként 12 bábut irányíthatnak (8 gyalog, 2 bástya, 2 huszár, 2 futó, 1 király és 1 vezér vagy más néven királynő), és a céljuk a másik játékos királyának leütése. Ha a király veszélybe kerül, vagyis egy lépéssel leütheti a másik játékos egy bábuja, akkor ezt „sakk"-nak, míg ha sikerül leütni a másik királyát, akkor azt a helyzetet „matt"-nak nevezzük.

VII. század – a Mancala (de Voogt, 2001) Észak Afrikából származó kétszemélyes társasjátékok gyűjtőneve. A játékok tábláján mélyedések láthatók, amikbe kis köveket helyeznek, és a játékosok célja, hogy ezekből minél többet megszerezzenek. Nyugat Afrikában Wari nevű változata ismert. Afrikában ma is népszerűek ezeknek a játékoknak a különféle változatai.

VIII. század – Japánból átszállítva, Kínában is elterjed a Sugoroku, vagy más néven Dupla hatos (Double Sixes). A Sugoroku egy komplex, kétszemélyes játék, ami egy pár kockával és játékosonként tizenöt figurával játszható. A japánok szerint ez a legrégebbi megfelelője a Backgammonnak, amitől leginkább abban tér el, hogy egy kis téglalap alakú dobozszerű táblán játsszák (Culin, 1920).

X-XII. század – senki sem tudja pontosan, hogy mikor jutott el a Sakk Japánba, de először egy bizonyos Fujiwara Akihira tett említést a Shin Saru Gakuki nevű írásában a Shogiról (Leggett, 1997), vagyis Japán sakkról. Máig népszerű társasjáték a szigetországban.

A Dáma (Checkers, Draughts) története legalább 1100-ig nyúlik vissza, bár a játék eredete évezredekkel korábbra is visszavezethető (Westerveld, 2013). A ma is ismert változat a franciáknál alakult ki, akik kitalálták, hogy a játékot sakktáblán játsszák játékosonként 12 figurával. A játék lényege, hogy az ellenfél korongjait átugorva kiüssék őket. Az nyer, aki le tudja venni az ellenfele összes korongját a tábláról.

A XII. század eleje felé kezdtek elterjedni Kínában a lapkalehelyezős társasjátékok, aminek legismertebb képviselője a Dominó (Kelley, 1999). A játék lényege, hogy a játékosok megpróbálják a lerakott sor végéhez illeszteni a rendelkezésükre álló lapka valamelyikét oly módon, hogy a lapkákat azonos számok mentén tudják egymáshoz illeszteni.

1283 – kiadják a Játékok könyvét (Book of Games, Libro de los juegos), ami az egyik legrégebbi, társasjátékokkal foglalkozó kötet. Részletes leírást tartalmaz több játékról, köztük a Sakkról és a Backgammonról is.

XII-XIII. század – a Déli Szung dinasztia idejében terjedt el a Xiangqi, vagyis kínai sakk. Jelenleg Vietnámban népszerű, ahol cờ tướngnak, vagyis A tábornok sakkjának (General's chess) nevezik. Továbbá az egyik legrégebbi teljes sakkbábuszett, a Lewis Chessmen (The British Museum, 2021) is a XII. századból maradt fenn.

1430-as évek – Észak-Olaszországban megjelentek az első tarot kártyák (Dummett & McLeod, 2009), amik a kártyajátékok történetében azért volt kiemelkedő jelentőségű, mert ezekben tűnt fel először az „ász" koncepciója.

1463 – az első alkalom, amikor megemlítik a The Game of the Goose (magyarul A libajáték) című játékot (Seville, 2019). Ez a játék teljes mértékben nélkülöz minden stratégiát és pusztán a szerencsén múlik, hogy ki ér be először a

célba. Manapság is rengeteg (főleg gyerekeknek szóló) játék használja ezt az alapvetően már elavult játékmechanikát.

XIV-XV. század – megjelennek Európában az úgynevezett négyruhás (four-suit) kártyapaklik (Taylor, 1865), amik még ma is sok játék (például Póker) alapjául szolgálnak.

XVI. század – az Ír játék (Irish vagy Irish Game) a backgammon közvetlen elődje, azonban a lassabb játékmenet miatt a XVIII. század közepére szinte teljesen eltűnt és átvette a helyét a pörgősebb játékmenetet biztosító angol vetélytársa.

XVII. század – a már sokat emlegetett Backgammon első feltűnése a XVII. századra datálható, és az egyik legnépszerűbb játék mind a mai napig. Ebben a században kezdett egyre népszerűbbé válni a Sakk is, aminek leghíresebb játékosai közé tartozik François-André Danican Philidor, aki felfedezte a parasztok fontosságát.

XVII. század – a középkori Indiából származó Pachisi (Pennick & Hill, 1987) nevű társasjáték a ma ismert Ki nevet a végén? elődje. A 2-4 fő által játszható játék lényege, hogy a játékosok igyekeznek a többiek előtt körbeérni a teljes táblán, majd besétálni a középső célmezőbe.

XIX. század – a Mahjong (Rep, 2007), vagy más néven kínai dominó egy négyszemélyes kombinációs játék, ami mechanikájában a Römivel áll rokonságban. A játék gyorsan terjedt át Japánba és nyugatra, míg Kínában a XX. században sok más társasjátékkal együtt erkölcstelen cselekedetnek tartották és egy lapon emlegették az ópiumfogyasztással és a prostitúcióval. Ennek legfőbb oka az volt, hogy a kínai vezetők úgy gondolták, a társasjátékokat csak a magas rangú személyeknek lenne szabad játszani, nehogy ez az agymunkát igénylő időtöltés fejlessze az alsóbb rétegek gondolkodását és ezáltal nehezebben lehessen őket kordában tartani és irányítani.

Magyarországon a XIX. században kitörő népszerűségnek örvendtek a kártyajátékok, bár, hogy pontosan milyen játékokat játszottak, arról nem maradt fenn túl sok információ. Ebben az időszakban készültek el az első Magyar kártyapaklik, amiket akkor még Tell-kártya (Jánoska, 1999) néven ismertek, mivel Friedrich Schiller Tell Vilmos című 1803-as drámája ihlette. Az első paklikkal a legnagyobb probléma az volt, hogy a kártyák forgatása játék során sok időt vett igénybe, ezért Schneidcr József és Chwalowsky Ödön pesti kártyafestők alkották meg az első tükörképes kártyákat, amik mindkét irányból ugyanazt a képet mutatták.

Ebben a században terjedt el a Römi kártyajáték (Rummy) is, aminek eredete máig nem tisztázott. Vannak, akik szerint a spanyol Conquian nevű játékból eredeztethető, míg mások szerint Kínából származik, ahol Khanhoo és Kon Khin néven volt ismert.

XIX. század – az ipari forradalom elhozta a lehetőséget a társasjátékok tömeggyártására, aminek következtében egyre szélesebb körben terjedtek el a játékok.

XX. századtól napjainkig

1902 – Elizabeth J. Magie kitalálja a The Landlord's Game (Winkelman, 2016) nevű társasjátékot, amit két évvel később szabadalmaztatott. Elizabeth célja egy olyan játék fejlesztése volt, ami lemodellezi a modern társadalmat és tükrözi progresszív politikai nézeteit. A játék eredetileg csak házi nyomtatásban létezett és kézről kézre terjedt. Később több címen (Landlord, Finance, Inflation, és Game of Life, ahogy Magie sokszor hivatkozott rá) és különféle változatokban is megjelent, ami a ma ismert Monopoly játék eredeti verziója. A XX. század közepén hosszan tartó pereskedés volt az eredeti alkotó és a Parker Brothers (később megvásárolta a Hasbro) között. A Monopoly jelenleg a leghíresebb és legnagyobb példányszámban eladott társasjáték, amiből már több mint 1.300 különféle változat készült az elmúlt évszázad során. Ennek ellenére rengeteg kritika éri a játékot, elsősorban azért, mert „*a másik játékosok bukásán nyerészkednek a győztesek*" (Hackett & Coghlan, 2023). A másik ok, amiért sokan rossz játéknak tartják a Monopolyt, a szerencsefaktor túl nagy szerepe. Manapság, amikor rengeteg játék közül lehet válogatni, a játékosok inkább választják a logikai vagy stratégiai gondolkodást igénylő játékokat, mint azokat, ahol szinte minden csak a szerencsén múlik.

1930-as évek – megjelennek az első kooperatív társasjátékok, mint például a Murder Off Miami vagy a The Malinsay Massacre, amik úgynevezett realisztikus dokumentumjátékok (realistic document games) voltak (Montgomery, 2024). A kooperatív játékokban a cél nem egymás legyőzése, hanem az, hogy a játékosok közös erővel és összefogással igyekeznek győzni. Itt nincsenek győztesek és vesztesek, mivel a játékosok vagy mindnyájan nyernek, vagy mindanynyian veszítenek.

1949 – megjelenik a Clue (többek között az Egyesült Államokban) vagy más címen Cluedo (például az Egyesült Királyságban és Magyarországon), ami az első nyomozós társasjáték volt és máig hatalmas népszerűségnek örvend. Az egyszerű játékmenet ellenére komoly stratégiai mélység van a játékban.

1958 – bár a társasjátékok állnak a tanulmány elsődleges fókuszában, nem mehetünk el szó nélkül a Pong (Ana, 2017) című mérföldkő mellett, ami az első szélesebb közösség körében is elterjedt videojáték.

1959 – megjelenik a Rizikó (Bernosky, 2016), vagy eredeti néven Risk, ami a stratégiai háborús játékok egyik előfutára. A játékosok célja, hogy minél több

területet foglaljanak el és a világ uraivá váljanak. Az évek során olyannyira népszerű lett, hogy rengeteg kiadást és alternatív változatot is megért, sőt vannak, akik még az oktatásban is hasznát veszik, és a Rizikót használva mérik fel a diákok képességét a kreatív gondolkodásra (Fitriyani, et al., 2021).

1971 – Merle Robbins a családjával megalapítják az International Games, Inc. céget, az első játékuk, az Uno gyártására és forgalmazására (History of the Uno Card Game, é. n.). Az 1980-as években vált az Uno világhírű játékká, és a népszerűsége az elkövetkező évtizedekben is töretlen maradt, mert rengeteg alternatív változat (Uno Flip, Uno Flex, Uno: No Mercy...), többszázféle licenszelt pakli (Batman, Marvel, Disney, különféle sportcsapatok...) mellett teljesen új játékokat (Duo, Uno Quatro...) is kitermelt az Uno franchise, ahogy más készítőket is megihletett (mint az 1993-as Solo).

1974 – megjelenik az első asztali szerepjáték (tabletop role-playing game, rövidítve TTRPG), a Dungeons & Dragons (Ewalt, 2024). A Gyűrűk ura és egyéb fantasyk által ihletett világ első verziója olyan népszerű lett, hogy néhány évente jelent meg hozzá egy új kiadás, és számtalan videojátékot és filmet is kiadtak, melyek ebbe a fiktív világba kalauzolják el az érdeklődőket. A játék 50. évfordulója alkalmából adták ki az átdolgozott 5. kiadást. A játék során egy mesélő irányítja az eseményeket, és a játékosok döntései, meg persze kockadobásai alakítják a történetet.

1978 – Németországban kiosztják az első Spiel des Jahres díjat (Game of the Year Award, Az év játéka díj) az 1974-es Hare and Tortoise (Nyúl és teknős) című játéknak (Spiel Des Jahres, dátum nélk.). Azóta évente megrendezik az eseményt, és egyre többféle kategóriában hirdetnek győztest, mint „Az év gémerjátéka” vagy „Az év gyerekjátéka”.

1981 – megjelenik a Sherlock Holmes: Consulting Detective sorozat első része, ami azóta több kiadást és videojáték-adaptációt is megélt (Fernández-Vara, 2013). 1985-ben az év játékának választották és egy egész stílus alapművévé válva olyan játékokat ihletett meg, mint például a Detective: A modern crime board game sorozat. A játék egyfajta interaktív nyomozás, amiben a játékosok közös erővel igyekeznek megtalálni az elkövetőt.

1983 – megrendezik az első Esseni társasjáték fesztivált, ami azóta a világ egyik legnagyobb társasjátékos eseményévé nőtte ki magát.

1987 – a Games Workshop kiadja az első Warhammer 40,000 játékot, ami új szubkultúrát teremt a társasjátékok világában (Buthaud, 2022). A játékosok miniatűr figurákat gyűjtenek, festik és díszítik őket, és azokat küldik harcba más játékosok seregei ellen.

1998 – megjelenik az első Mario Party, ami egy videojátékba ágyazott társasjáték. A játékosok egy virtuális játéktáblán kockadobással haladnak és

közben különféle feladatokat hajtanak végre. Azóta már több mint egy tucat folytatása jelent meg.

1993 – a Wizards of the Coast kiadja Richard Garfield azóta kultikussá vált játékát, a Magic: The Gatheringet (Limbert, 2012). Ez a legelső pakliépítős, „gyűjtögetős" kártyajáték, aminek a lényege, hogy a teljes játékot nem lehet egyben megvásárolni, hanem csak kezdőszetteket, amikhez újabb és újabb kiegészítő szettek gyűjthetők, és minden játékos a saját kártyáiból állítja össze az aktuális játékban használandó kombinációt. Ez egy zseniális üzleti modell, mivel mindenki annyit költ a játékra, amennyit csak szeretne. Akinek van egy kezdőszettje, már játszhat, de minél több kiegészítőt, különleges kártyát vagy paklit vásárolnak, annál ütősebb szetteket tudnak összeállítani.

1995 – Németországban a Kosmos kiadja Klaus Teuber játékát a Catan telepeseit (Settlers of Catan). A német nyelvű verziók elterjedtek Amerikában is, aminek a népszerűsége hamarosan előidézte az angol nyelvű kiadást (Schreiber, 2011). A Catan több szempontból is forradalmi volt. Az egyik, hogy ez az első európai társasjáték (EuroGame), ami sikeres lett a tengerentúlon is. A másik pedig, hogy megtörte azt a társasjátékokról szóló tévhitet, miszerint a családi játékok valójában gyerekeknek készültek és a szülők a „játék"-ot úgy értelmezik, hogy csak statisztálnak a gyerekeik szórakozásához. Ezt azzal érték el, hogy a játék sok lehetőséget biztosít a taktikára, többféle módon lehet győzelmi pontokat szerezni, miközben alapvetően a játékmenet egyszerű, szóval kisebb gyerekekkel is játszható, és a felnőttek számára sem unalmas. Ez a szerteágazó, nem lineáris játékmenet az európai társasjátékokból eredeztethető.

1999 –a világ egyik legnagyobb társasjátékkiadója megvásárolja a Wizards Of The Coast stúdiót, és így a D&D és a Magic jogai a Hasbróhoz kerülnek (Limbert, 2012), ezzel pedig még szélesebb körben terjednek el ezek a franchise-ok. Ezzel a megállapodással ezeket a társasjátékos szubkultúrákat ugyanaz a cég szolgálja ki, akinek a tulajdonában állnak a világ legismertebb játék és társasjáték franchise-ai, mint a Monopoly, Cluedo, G. I. Joe, Én kicsi pónim, Peppa malac, Power Rangers, Transformers vagy épp Kruplifej uraság (Mr. Potato Head). A Hasbro sikerszériája a következő évtizedekben sem állt meg, sőt még akkor is stabil növekedést tudott fenntartani, miközben a nagy rivális a „Toys R Us" hanyatlásnak indult (Kun & bin Abdul Raziff, 2021).

2000 – létrejön a BoardGameGeek weboldal, ami azóta a világ legnagyobb társasjátékos portálává nőtte ki magát. Már több mint 150.000 különféle cím lelhető fel az adatbázisában (BGG), ami persze nem azt jelenti, hogy ennyi különféle társasjáték létezik a listában, mivel ebbe beletartoznak alternatív változatok és különféle kiegészítők is. A legnagyobb online társasjátékos közösség is ezen a weboldalon alakult ki (Henriksson, 2022).

Az ezredforduló egy újabb mérföldkövet is hozott magával, mivel 2000-ben jelent meg az első Carcassonne játék, amit Klaus-Jürgen Wrede készített (Hullett, Kurniawan, & Wardrip-Fruin, 2009). Ez egy úgynevezett lapka- és munkáslehelyezős játék, amiben a játékosok célja, hogy a különféle területeken vagy utakon a legnagyobb befolyást szerezzék meg. Az évek során rengeteg kisebb-nagyobb kiegészítő, alternatív vagy gyűjteményes kiadvány jelent meg a Carcassonne-ból. A játék másik nagy jelentősége az úgynevezett meeple bevezetése (Montgomery, 2021). Ezek kis emberformájú tokenek, amik azóta a német euro-játékok szimbólumává váltak és rengeteg fejlesztő átvette a meeple kisebb-nagyobb változatát a hagyományos figura vagy tokenek helyett. David Bernazzani szerint „meeple" szó a „my people" (vagyis „embereim") kifejezésből származik.

2001 – megalakul az első társasjáték-kiadó Magyarországon, a GémKlub. Aczél Zoltán svájci és német minta alapján épített üzletet a társasjátékokra (Balla, 2018), ami azóta az ország egyik legnagyobb terjesztőjévé is importőrévé is vált. Nem sokkal lemaradva, a következő évben kezdődött a legnagyobb rivális, a Reflexshop története.

2009 – ha már a társasjátékok történelmével foglalkozunk, muszáj megemlíteni a Kickstartert, ami egy amerikai közhasznú társaság, aminek célja, hogy elősegítse a különféle projektek közösségi finanszírozását. A Kickstarter ehhez biztosít platformot, amivel közvetlenül vehetik fel a kapcsolatot a kreatív szakemberek és cégek a végfelhasználókkal, akik előfinanszírozással segítik a különféle projektek megvalósulását. Bár nem csak társasjátékokra lett kihegyezve, mivel zenéket, videojátékokat, képregényeket és egyéb termékeket, szolgáltatásokat is jószámmal találni az oldalon, de felpörgette a társasjátékos állóvizet, a társasjátékok új reneszánszát előidézve azáltal, hogy kisebb kreatív csapatok így, a nagy cégeket megkerülve tudtak pénzt szerezni a saját játékaik megjelentetésére. A koncepció egyszerű: az alkotó felvázolja, hogy mire szeretne pénzt gyűjteni, meghatározza, minimum mennyi pénzre lenne szüksége a megvalósításhoz, majd létrehoz különféle csomagokat. Ezek a pár dolláros támogatástól, az alapcsomagon át, egészen több példányt tartalmazó vagy kiegészítőkkel és prémium játékelemekkel rendelkező drágább csomagokig bármik lehetnek, így minden érdeklődő eldöntheti a pénztárcája mérete és a saját preferenciái alapján, hogy melyikhez kíván csatlakozni.

2010 – megjelenik a 7 csoda (7 Wonders) című társasjáték, ami szélesebb körben is elterjeszti az úgynevezett draftolást (drafting). Eredetileg a Magic kártyajátékban használták ezt a módszert, majd később megjelent pár kevésbé ismert játék (például a Fairy Tale), ami dobozos társasjátékban is implementálta, de igazán a 7 csoda megjelenése után vált ismertté ez a módszer a hétköznapi játékosok körében is.

2011 – megjelenik az első legacy (magyarul „örökség” vagy „hagyaték”) játék, a Risk Legacy. A legacy játékok alapötlete, hogy a küldetések (játékalkalmak) egymásra épülnek és köztük át lehet vinni a gyűjtött tárgyakat, felszereléseket, tapasztalati pontokat. Ezzel elérve azt, hogy minden játék új alapfelállásból induljon, és ezáltal hosszabb, akár több tíz órás történetek is lejátszhatók legyenek. Ezen játékoknak hátránya azonban, hogy megsemmisítendő elemeket tartalmaznak, ezért a legtöbb esetben a kampány csak egyszer játszható le. A legacy kifejezést azóta előszeretettel helyezik bele a játék címébe, ezzel is utalva a hosszabb, több – általában összefüggő – küldetést tartalmazó kampányra. A leghíresebb ilyen játék a Pandemic Legacy, ami azóta három különböző történetet (évadot) is megélt, és az első évad még az év játéka díjat is bezsebelte.

2013. április 1. – megjelenik a JEM (Játékos Emberek Magazinja) első száma, ami Magyarország első és egyetlen, azóta is havonta megjelenő, ingyenes online társasjátékos magazin. „*A JEM célja a társasjátékozás élményének népszerűsítése, a társasjátékos kultúra terjesztése*” (JEM, é. n.).

Végezetül, ha a társasjátékok történelmének legnagyobb mérföldköveiről beszélünk, muszáj megemlíteni a következő nagy sikerű és hatású játékokat is: mint az 1987-es Arkham Horror (Rettegés Arkhamban), ami H. P. Lowecraft mitológiájából merít ihletet. Az 1997-es Twilight Imperium, ami az egyik legismertebb és legösszetettebb űrstratégia. A 2001-es Munchkin, a 2004-es Ticket to Ride, a 2008-as Pandemic. 2016-ban érkezett A mars terraformálása, 2017-ben pedig az első Azul.

Összegzés

Ebből a rövid történelmi összefoglalóból is látszik, hogy az ember már az írott történelme legelején is játszott különféle társasjátékokkal, és ez a lelkesedés azóta sem hagyott alább, sőt. Manapság bármennyire rövid vagy hosszú, egyszerű vagy összetett játékra vágyik valaki, bármilyen kategóriában és témában találhat kedvére való játékot. Nagyon kíváncsiak vagyunk arra, hogy mit hoz a jövő és milyen új játékmechanikák és ötletek várnak ránk a jövőben.

Felhasznált irodalom

Ana, T. (2017). *The timeline of board game history*. BoardGameGeek, The ITB Blog, BlogPoszt, (2017. aug. 1. 13:42)
URL: https://tinyurl.com/c9wpenu8

Attia, P. (2016). *The Full History of Board Games*. Medium.com, BlogPoszt, (Jan 21, 2016)
URL: https://tinyurl.com/ycxbr452

Balla, Gy. (2018). *Már a piac óriásaival is felveszi a versenyt az első magyar társasjáték-kiadó.* HVG.hu, BlogPoszt, (2018. november. 08. 11:40)
URL: https://tinyurl.com/3mns8tf5

Bernosky, J. (2016). Risk: Not Just a Board Game., *Journal American Water Works Association*, 108(4), (April) 2-84, E182-E261
DOI: https://doi.org/10.5942/jawwa.2016.108.0063

BGG. (é. n.). BoardGameGeek. Boardgamegeek.com,
URL: https://tinyurl.com/ynn8684u

Buthaud, M. (2022). *Wargames as Realistic Tabletop Simulations of Fictional Events: The Case of Warhammer Games*, Représentations dans le monde anglophone (RMA)
DOI: https://doi.org/10.35562/rma.516

Byron. (2019). *The Complete History of Board Games.* Geekgeargalore.com, BlogPoszt, (November 17, 2019)
URL: https://tinyurl.com/28zcsw2z

Culin, S. (1920) The Japanese Game of Sugoroku. *The Brooklyn Museum Quarterly*, 7(4), 213-233
URL: https://tinyurl.com/37249put

D'Angour, A. (2013). Plato and play : Taking education seriously in ancient Greece. *American Journal of Play*, 5(3), 293-307
URL: https://tinyurl.com/2v22uk77

Davidson, H. A. (1981). *A short history of chess*. David McKay Co., New York, ISBN 0-679-14550-8.
URL: https://tinyurl.com/5n8jsfej

de Voogt, A. (2001). Mancala: Games that count. *Expedition*, [The University of Pennsylvania Museum] 43(1), 38-46.
URL: https://tinyurl.com/5m2ed2rm

Dummett, M., & McLeod, J. (2009). *A History of Games Played with the Tarot Pack : The Game of Triumphs : Supplement*. Maproom Publications, Oxford, ISBN 978-0-9562370-0-2.
URL: https://tinyurl.com/352pk74s

Ewalt, D. M. (2024). *Of Dice and Men: The Story of Dungeons & Dragons and The People Who Play It.* Simon and Schuster, ISBN 978-1-4516-40-50-2.
URL: https://tinyurl.com/27hrh6ca

Fernández-Vara, C. (2013). The Game's Afoot : Designing Sherlock Holmes. DiGRA International Conference: DeFragging Game Studies.
URL: https://tinyurl.com/546p8na7

Finkel, I. L. (2007). *On the rules for the Royal Game of Ur.* Computer Science Club, 22-38
URL: https://tinyurl.com/3rk5cb3j

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Fitriyani, Y., Eliyanti, M., Hermawati, E., & Fauzi, T. R. (2021). The use of Risk Board Game Rulers of Archipelago as Learning Media on creative thinking ability of Elementary School Students. *Elementary : Islamic Teacher Journal*, 9(2), 353-370
DOI: https://doi.org/10.21043/elementary.v9i2.11547

Hackett, L. J., & Coghlan, J. (2023). Why Monopoly Monopolises Popular Culture Board Games. *M/C Journal*, *26*(2)
DOI: https://doi.org/10.5204/mcj.2956

Henriksson, J. (2022). *The ethnography of BoardGameGeek*. Master's Thesis, English Languages and Literature Faculty of Humanities, University of Oulu (Spring 2022)
URL: https://tinyurl.com/mt5t6s4n

History and Evolution of Rummy Game (é. n.). Gamezy.com,
URL: https://tinyurl.com/5xd3x3ud

Hullett, K., Kurniawan, S., & Wardrip-Fruin, N. (2009). *Better game studies education the Carcassonne way*. 2009: Proceedings of DiGRA 2009 Conference: Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory
URL: https://tinyurl.com/fm2b4zpk

Jánoska, A. (1999). A magyar kártya története, ikonográfiája, készítői. *Aetas : történettudományi folyóirat*, (1-2), 147-165
URL: https://tinyurl.com/y9euww4b

JEM (é. n.). *Rólunk.* JEM (Játékos Emberek magazinja). Társas Központ Egyesület
URL: https://tinyurl.com/4na6mjpb

Kelley, J. A. (1999). Great book of domino games. Sterling Publishing Company, Inc., New York, ISBN 0-8069-4259-2
URL: https://tinyurl.com/ysarzw9b

Kiekintveld, C., Wellman, M. P. & Singh, S. (2006). Empirical Game-Theoretic Analysis of Chaturanga. In: *AAMAS-06 Workshop on Game Theoretic and Decision Theoretic Agents*, May 2006.
URL: https://tinyurl.com/mu2nkm2r

Kun, L. H., & bin Abdul Raziff, A. R. (2021). The Impact of Technology Adoption on the Success and Failure of Two Toys Industry: Hasbro and Toys R Us. *The Journal of Management Theory and Practice (JMTP)*. 2(2), 96-103.
DOI: https://doi.org/10.37231/jmtp.2021.2.2.132

Leggett, T. (1997). *Shogi Japan's Game of Strategy*. Charles E. Tuttle Company, Inc. Rutland – Vermont – Tokyo, ISBN: 978-1-4629-0243-9.
URL: https://tinyurl.com/anxy58kw

Limbert, T. J. (2012). *The Magic of Community: Gathering of Card Players and Subcultural Expression*. Master's thesis, Bowling Green State University.
URL: https://tinyurl.com/4fvkc3az

Lorenzi, R. (2013). *Oldest known gaming tokens dug up in Bronze Age Turkish graves*. NBC News, (Aug. 14, 2013, 9:54 PM)
URL: https://tinyurl.com/wwsy7tem

Montgomery, M. (2021). Issue 17: *History of the Meeple : Where did that wonderful portmanteau originate? Let's take a deep dive*. Don't eat the Meeples, BlogPoszt, (Feb 16, 2021)
URL: https://tinyurl.com/482trpa9

Montgomery, M. (2024). *A brief history of cooperative board games : Cooperative board games hit their stride in the 2010s — but what came before, and what comes next?* Don't eat the Meeples, BlogPoszt, (Apr 10, 2024)
URL: https://tinyurl.com/49hfvu32

Pennick, N., & Hill, B. (1987). Indian Board Games, Pavements & Labyrinths. *Caerdroia,* 21. 25-28.
URL: https://tinyurl.com/yjt3u5ke

Rep, J. (2007). *Great Mahjong Book : History, Lore, and Play*. Tuttle Publishing, Tokyo – Rutland, Vermont – Singapore. ISBN 0-8048-3719-8.
URL: https://tinyurl.com/47xdfj7b

Romero-Mariscal, L. P. (2011). Ajax and Achilles Playing a Board Game: Revisited from the Literary Tradition. *Classical Quarterly*, 61, 394-401.
DOI: https://doi.org/10.1017/S0009838811000243

Schreiber, I. (2011). How settlers of Catan created an American boardgame revolution. Tabletop: analog game design.85-93.
URL: https://tinyurl.com/mnvmsfsr

Schulte, M. (2018). Board games of the Vikings-From hnefatafl to chess. Maal og Minne, 109(2), 1-42.
URL: https://tinyurl.com/489mz5wh

Seville, A. (2019). *The cultural legacy of the royal game of the goose : 400 years of printed board games.* Amsterdam University Press, ISBN: 978-94-6298-497-4.
DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvsr51mq

Shotwell, P. (2003). *Go! More than a game*. Tuttle Publishing. Tokyo – Rutland, Vermont – Singapore. ISBN: 0-8048-3475-X
URL: https://tinyurl.com/yu2reahd

Spiel Des Jahres. (é. n.). BoardGameGeek, Boardgamegeek.com
URL: https://tinyurl.com/mtzvem74

Taylor, E. S. (1865). *The history of playing cards : With anecdotes of their use in conjuring, fortune-telling, and card-sharping.* John Camden Hotten, Piccadilly.
URL: https://tinyurl.com/4nnjmbhn

The British Museum. (2021). *Top 10 historical board games.* The British Museum, BlogPoszt.
URL: https://tinyurl.com/287z49fe

History of the Uno Card Game. (é. n.). Uno Variations LLC.
URL: https://tinyurl.com/mpj4aunp

Westerveld, G. (2013). *The History of Checkers (Draughts).* Lulu. ISBN: 978-1-291-66732-5
URL: https://tinyurl.com/2sfb292y

Winkelman, P. M. (2016). Board to Page to Board. *Board Game Studies Journal*, 10(1), 17-31.
DOI: https://doi.org/10.1515/bgs-2016-0002

Zwang, D. (2017). Senet and Twenty Squares: Two Board Games Played by Ancient Egyptians. Met Museum, BlogPoszt.
URL: https://tinyurl.com/3cxw6c8d

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-03 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 23-38

Az ókori játéktáblák matematikai előképei



Szabó Péter

Soproni Egyetem, Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar, Kreatívipari Intézet
PhD egyetemi docens 0009-0004-1240-2557

KEYWORDS

- *antiquity*
- *counting board*
- *abacus*
- *board game*
- *Senet*
- *Mancala*
- *Pente Grammai*
- *Doudecim Scriptorum*
- *Tabula*
- *Backgammon*

ABSTRACT

Mathematical Precursors of Ancient Game Boards | The article describes the connections between ancient counting tables and game boards, highlighting the Mesopotamian calculations. Counting tables were originally used as administrative and mathematical tools, but through social and cultural influences they also became the basis for games. This article examines the development of various games, such as senet, mancala and duodecim scriptorum, backgammon, whose structure shows a close relationship with the layout and use of the counting tables. The paper shows that these early board games were not only for entertainment purposes but also had important sacred and social meanings.

KULCSSZAVAK

- *ókor*
- *számolótábla*
- *abakusz*
- *board game*
- *Senet*
- *Mancala*
- *Pente Grammai*
- *Doudecim Scriptorum*
- *Tabula*
- *Backgammon*

ABSZTRAKT

A cikk bemutatja az ókori számolótáblák és játéktáblák közötti összefüggéseket, kiemelve a mezopotámiai számítások elvégzését. A számolótáblák eredetileg adminisztratív és matematikai eszközként szolgáltak, de a társadalmi és kulturális hatások révén a játékok alapjaivá is váltak. A cikk különböző játékok – például a senet, mancala és duodecim scriptorum, backgammon – kialakulását vizsgálja, amelyek struktúrája szoros kapcsolatot mutat a számolótáblák elrendezésével és használatával. Az írás rámutat arra, hogy e korai táblajátékok nem csupán szórakoztató célokat szolgáltak, hanem fontos szakrális és társadalmi jelentéssel is bírtak.

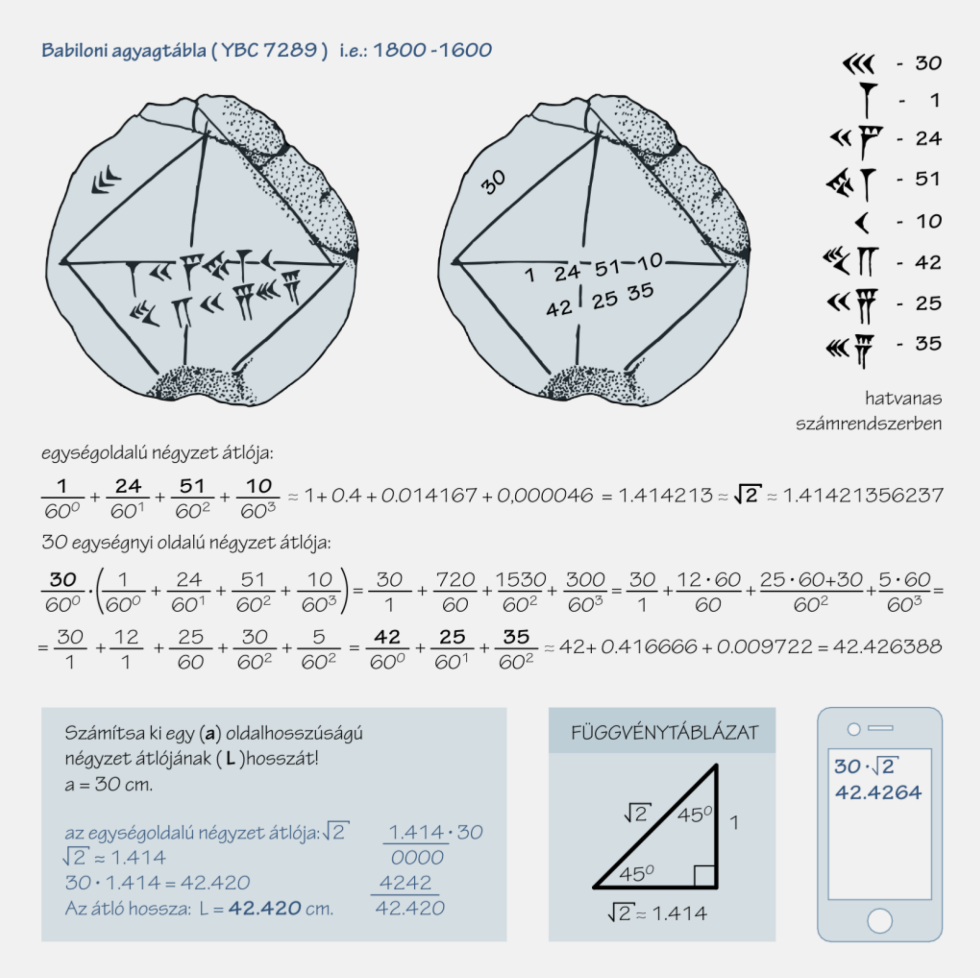
Módszertan

A kutatás elsődleges módszertani alapja a vonatkozó szakirodalom áttekintése és elemzése volt. Különös figyelemmel a mezopotámiai, egyiptomi és ókori görög kultúrák játéktábláira vonatkozó ásatási jelentésekre, történeti dokumentumokra, valamint az ezekből készült elemzésekre. A források kritikai átvizsgálása mellett az elemzés középpontjában a táblás játékok és számolótáblák formai hasonlóságának és működési elveinek összehasonlítása állt. A kutatás alapjául szolgált még a releváns társadalmi és kulturális háttér értelmezése, amelyet az adott időszak archeológiai és irodalmi bizonyítékai támasztottak alá.

e-mail: szabo.peter@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky u. 4.

Történeti háttér

A játékok története vélhetően egyidős az emberiséggel. A táblás játékok kialakulása szintén az évezredek homályába vész, azonban egy kis szelete ennek a történetnek feltárható. A táblák, játék bábuk, és dobópálcák mélyen gyökereznek a mezopotámiai és egyiptomi írnokok adminisztratív világában. A történet megértéséhez először ennek a világnak a feltárása szükséges.



1. ábra: Babiloni iskolai feladat, a négyzet átlójának kiszámítására

Több ezer agyagtábla került elő a mezopotámiai régészeti feltárások során, amiknek egy jelentős része matematikai számításokat tartalmaz, amik a fiatal írnokok képzése során maradtak fenn. Ennek egy érdekes példája az YBC7289 referenciaszámú (1. ábra) tábla, amely egy négyzet átlójának a kiszámítását tartalmazza. Babilonban a számításokat hatvanas számrendszerben végezték, ami

csillagászati megfigyelések, szögmérések eredményeként alakult ki. A hatvanas számnak több osztója van, mint a tíznek, ami további előnyöket jelent egyes számítások elvégzéséhez. A hatvanas alap sok helyen napjainkban is megmaradt, például a szögek vagy az idő felosztásánál.

A sumérok két istenüket, a Szaturnuszt és a Jupitert állították egymás mellé, amelyeknek 30 illetve 12 év kell ahhoz, hogy áthaladjanak az állatövön. A legkisebb közös többszörösük a 60. A két szám szorzata 360, és ez az oka annak, hogy a kört a mai napig 360 fokra osztjuk. Az ilyen felosztás azt jelenti, hogy a Jupiter évente 30 fokot, a Szaturnusz pedig 12 fokot halad. A Napnak egy évbe telik, hogy áthaladjon a zodiákuson, a Jupiter 1/12-ét teszi meg ennyi idő alatt, ezért osztották a sumérok az évet 12 hónapra. A Nap tehát egy hónap alatt ugyanolyan távolságot tesz meg, mint a Jupiter egy év alatt. És mivel a Nap egy hónap alatt az állatöv 30 fokát járja be, a sumérok a hónapot 30 napra osztották. A Nap naponta egy fokot mozog. Természetesen a sumérok tudták, hogy az év 365 napos, ezért az év végén ünnepnapokat alakítottak ki, amelyeket az egyiptomiak is átvettek, és sokat a mai napig is ünnepelnek (Auer, 2021).

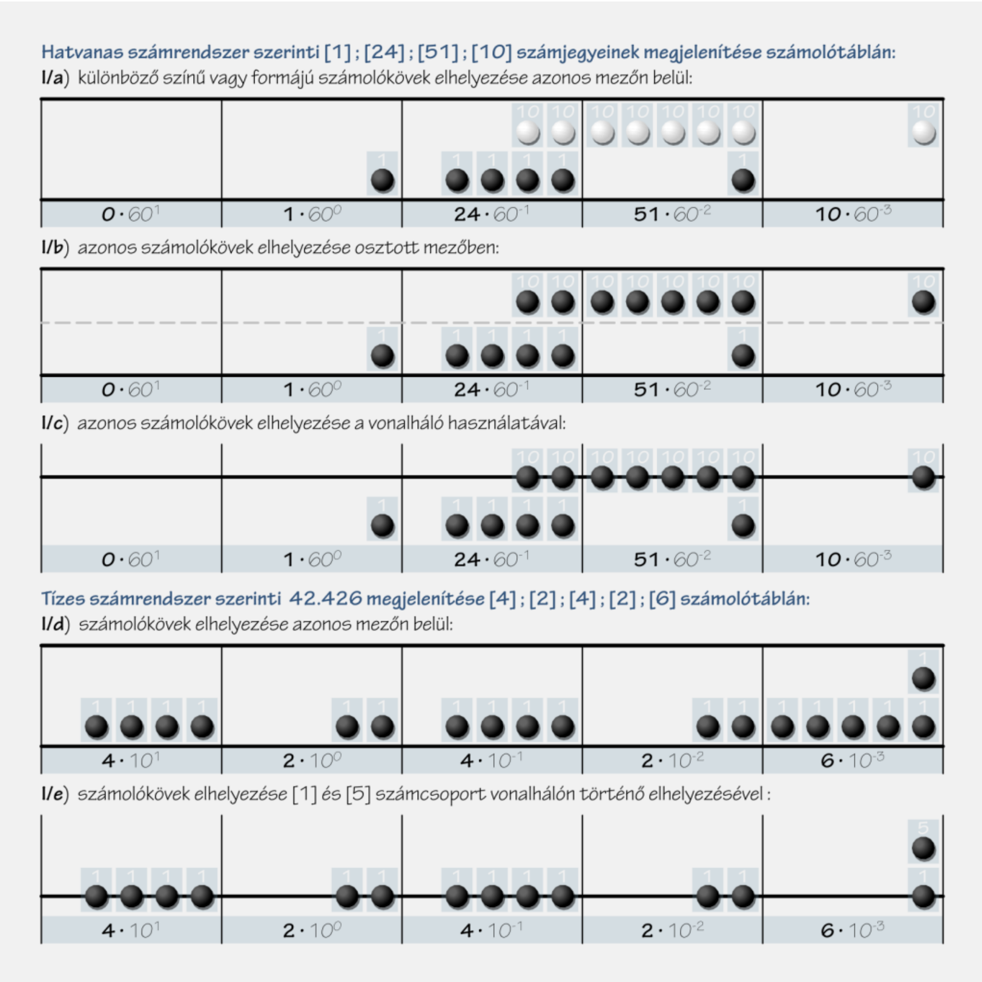
Matematikai feladat

Az említett agyagtáblán egy négyzet és átlóinak a rajza szerepel három ékírásos számcsoport feltüntetésével. Ami kiemeli ezt a táblát a többi közül az az, hogy az egységnyi négyzet átlója (gyök kettő) hat tizedes pontossággal van megadva. Ennek a számnak a harmincszorosa és a harmincas szám került még feltüntetésre. Az írnok tanonc felírta a feladatot és a számítás eredményét, de a számítás menete nem került ábrázolásra, ahogy ma sem tüntetjük fel a számológép részszámításait. Ezzel az eljárással találkozhattunk később is a történelem folyamán az abakusz vagy a logarléc használatakor.

A diáknak ismernie kellett az egységnégyzet átlóját, amit vagy fejből kellett tudnia, vagy egy táblázatból kereste ki. Ilyen háromszögekre vagy reciprok értékekre vonatkozó táblázatok másolása szintén napi gyakorlatnak számított az iskolai feladatok között. A számolás menete ahhoz bonyolult, hogy fejben végezzék el, ezért valamilyen számolótábla használata feltételezhető. Egy mai diák is a függvénytáblázathoz és számológéphez nyúlna a feladat megoldásakor. A szorzás napjainkban papíron is elvégezhető, bár a hatvanas számrendszer vélhetően sok fiatal számára jelentene komoly kihívást.

Számábrázolás

A hatvan számrendszer szerinti számábrázolásra több lehetőség is adott volt. Pár a földre, homokba rajzolt vonal adhatta a számolótábla alapját. Ahol kis kavicsokat vagy formázott agyag darabokat használhattak a számoláshoz. Számolótábla nem maradt fenn, azonban írásos utalás igen, a számolótáblára „kéz”-ként hivatkoztak. Találunk utalást olyan számra, ami „nem fér el a kézben”, vagyis nem ábrázolható öt számjeggyel. Amikor nagyobb számokkal találkozunk, azok az ötös egység mellett elkülönítve jelennek meg. Ez alapján a nagyobb számok ábrázolásához két ötös számolótáblát használhattak.



2. ábra: A 60-as és 10-es számrendszer számábrázolása

A 0-59-ig terjedő számokat [0-9] és [10-50] egységekben (2. ábra) ábrázolták. Különböző méretű vagy színű számoló „kövek” esetében (2. ábra, I/a) a

számolótábla „rekesze” lehet osztatlan. Ilyenkor a számolás menete nagyobb odafigyelést igényelne, mert a „köveket” nem csak mozgatni, hanem cserélni is szükséges. Osztott számmezők használata (2. ábra, I/b) a legpraktikusabb és legegyszerűbb a mindennapi munka során. Hasonlóan egyszerű használni olyan számolótáblát (2. ábra I/c), amely a vonalat is kihasználja a számítás során. Azonban a hatvanas számrendszerben a számolótábla az 59 „számjegy” ábrázolásához 14 számolókövet használ, ami a vonalra helyezett egységek elmozdulása és nagy száma miatt sok pontatlanságot vetít előre. A legvalószínűbb számolótábla, amit a babiloni írnokok használhattak, öt osztott egységből állt.

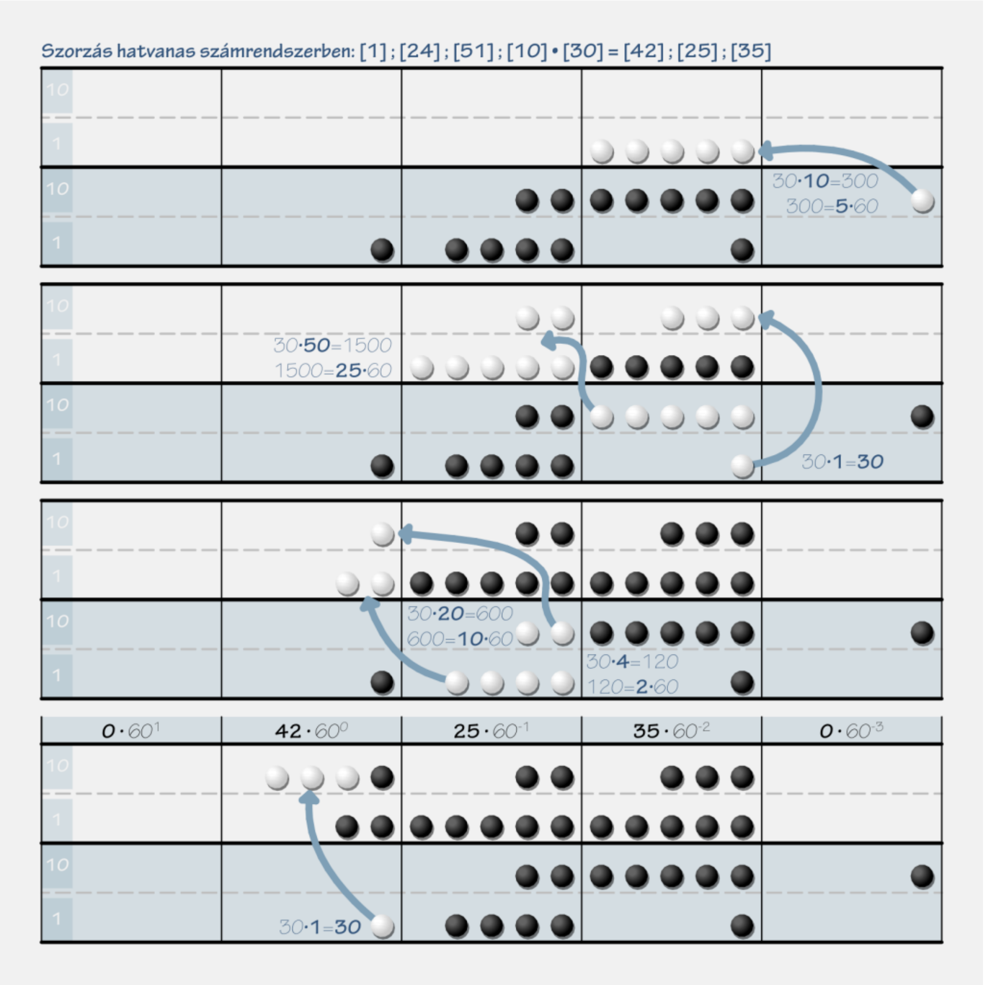
A tízes számrendszerben [0-4] és [5] számegységek használatakor az osztatlan mezők esetében (2. ábra, I/d) könnyű hibázni, osztott mezőknél pedig az egyik mezőbe csak egy elem [5] kerülne. Ilyenkor ez az egy számolóelem kerülhet a vonalra is, ami a későbbi számolótáblák esetében bevett gyakorlat lett.

Számítási példa

Annak meghatározásához, hogy egy számolótáblán hány számot célszerű ábrázolni, végezzünk el egy szorzást a gyakorlatban. A bemutatott agyagtáblán szereplő szorzás menetét a 3. ábra ismerteti. A [30] külön ábrázolása nem szükséges, mert könnyű megjegyezni, azonban többjegyű szám esetében a számolótáblán a könnyebb követhetőség miatt célszerű egy külön sort fenntartani. Az eredmény szintén egy további sorban fog megjelenni, vagyis szorzás esetében akkor a legáttekinthetőbb a számítás, ha három osztott mezőt használ az írnok.

Az összeadáskor két sor használata a célszerű, mert az egyik sor köveihez csak át kell mozgatni a számoló „köveket” a megfelelő mezőbe és a „túlcsordulást” pedig átvinni a szomszédos oszlopba. A kivonáshoz is célszerű két sort használni, az egyik sorból, a „kisebbítendőből”, csak el kell távolítani a megfelelő elemeket, a „kivonandót”. Erre a módszerre a szövegekben is találunk utalást, mert a kivonást a „felemelni” szóval írják le.

Az agyagtáblára felírt számok esetében a munka egyszerűsíthető, ha a műveleteknél csak az egyik számot ábrázolják a számolótáblán, a másik szám „számjegyeit” pedig csak az ékírásos számokról olvassák le. Ezért találkozhatunk később csak egy számsor ábrázolására alkalmas abakusszal (Høyrup, 2018).



3. ábra: Szorzás elvégzése számolótábla segítségével

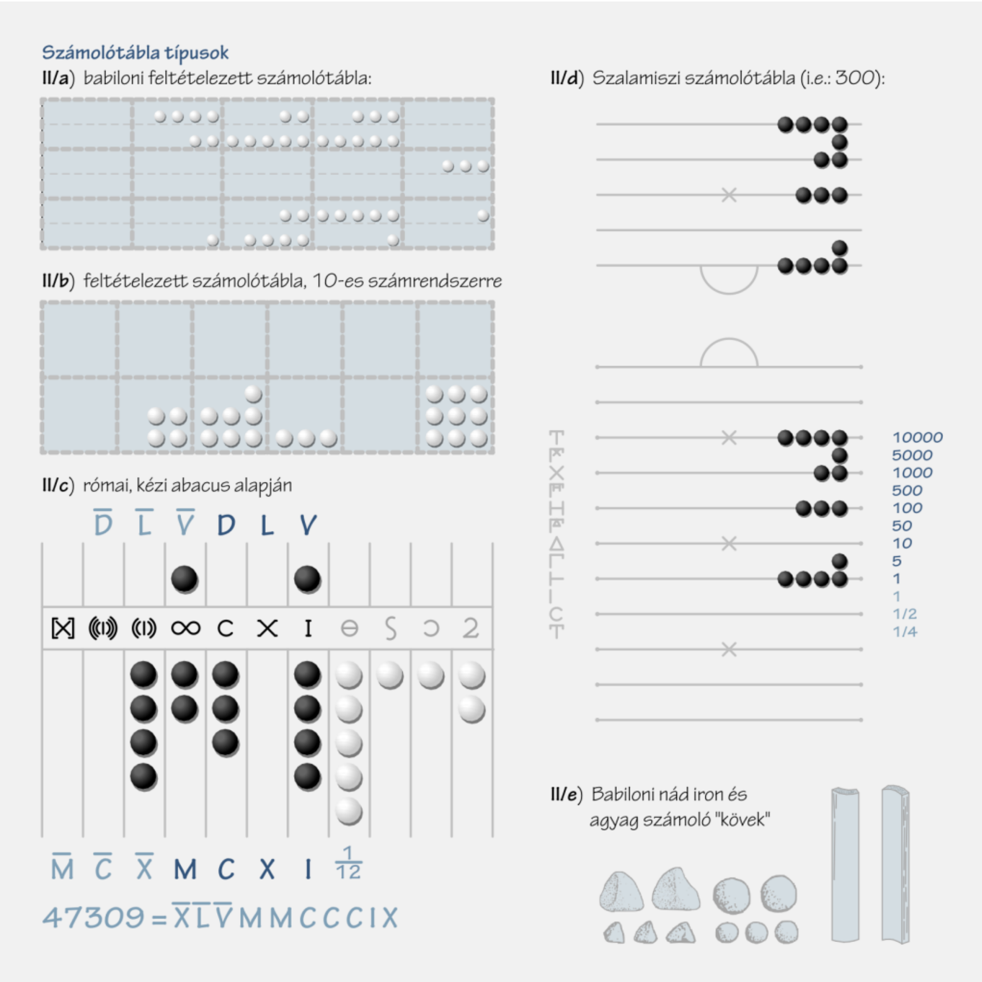
Helyiérték

Az ókorban a számok ábrázolásakor nem használták a nulla számjegyet és a helyi értéket sem. A babiloni agyagtáblákon nincsenek sokszor elkülönítve a számjegyek, és a nulla hiányában egy számábrázolásnak több olvasata is lehetett. Helyi érték és tizedes vessző hiányában a számok nagyságrendje sem ismert. Azt, hogy egy szám 0.123 vagy 12.3, esetleg 123.0 csak az adott szövegkörnyezet határozta meg. A számolótáblán ábrázolt számok azonban a megfelelő oszlopba kerültek, ott értelmezhető a helyi érték és a nulla fogalma is. Az eredmények agyagtáblára írásakor azonban ezek elvesztek.

A görög és római számok se használták ki a helyi érték használatában rejlő előnyöket. Magukkal a római számokkal gyakorlatilag nem lehet matematikai

műveleteket végezni. A számolótáblán azonban könnyen ábrázolhatók a számok és az eredmények is könnyen leolvashatók. A műveleteket pedig a számolótáblán, abakuszon végezték. Ilyen számolótáblák már fennmaradtak napjainkig. Az egyik legrégebbi ilyen tábla a Szalamiszban feltárt (4. ábra, II/d), amit i. e. 300 körülire datálnak. A nagy méretű kőtáblán egy öt és egy tizenegy vonalból álló egység található. Oldalt felírva görög számok vannak, amekyek törtegységeket is jelöltek.

A számolótáblák, abakuszok később is tartalmaztak a törtekkel végezhető műveletekhez sorokat. A pénzek, mértékegységek használatához elengedhetetlen volt az 1/2, 1/4, ... 1/12 törtek használata.



4. ábra: A különböző számolótábla-típusok

Abakusz

A kis köveket az ókori Rómában „calculus”-nak hívták, innen származik sok nyelvben a „számolás” szó. A római korból már kéziabakusz is fennmaradt, bronzból, kis csúsztatható golyókkal. Ennek asztali változatát mutatja a 4. ábra II/c. A számolótáblák a római és a középkorban általában a könyvelés, pénzváltás eszközei voltak. Használóik ezek az eszközök nélkül nem tudtak volna matematikai műveleteket elvégezni, de évszázadokig erre nem is volt igény. Az iskolában az írnokok, a piacokon a könyvelők, illetve a bankárok munkája elképzelhetetlen a számolótáblák használata nélkül. Kikapcsolódásként ugyanezek az eszközök remek lehetőséget teremtettek a játékokra.

Játéktáblák

Az írnok tanoncok, a földön ülve, gondosan maguk mellé készítették a számoláshoz szükséges kis agyag „tokeneket” (4. Ábra, II/e), a homokba felrajzolták a számolótáblát, amire szükségük lesz, megformálták a puha agyagból a kis, kézben elférő tábláikat, és kézbe vették a frissen metszett rövid nádirónjukat. Minden készen állt arra, hogy megtanulják a mai leckét és utána játszhassanak egy jó táblás játékot.

Játék bábuk

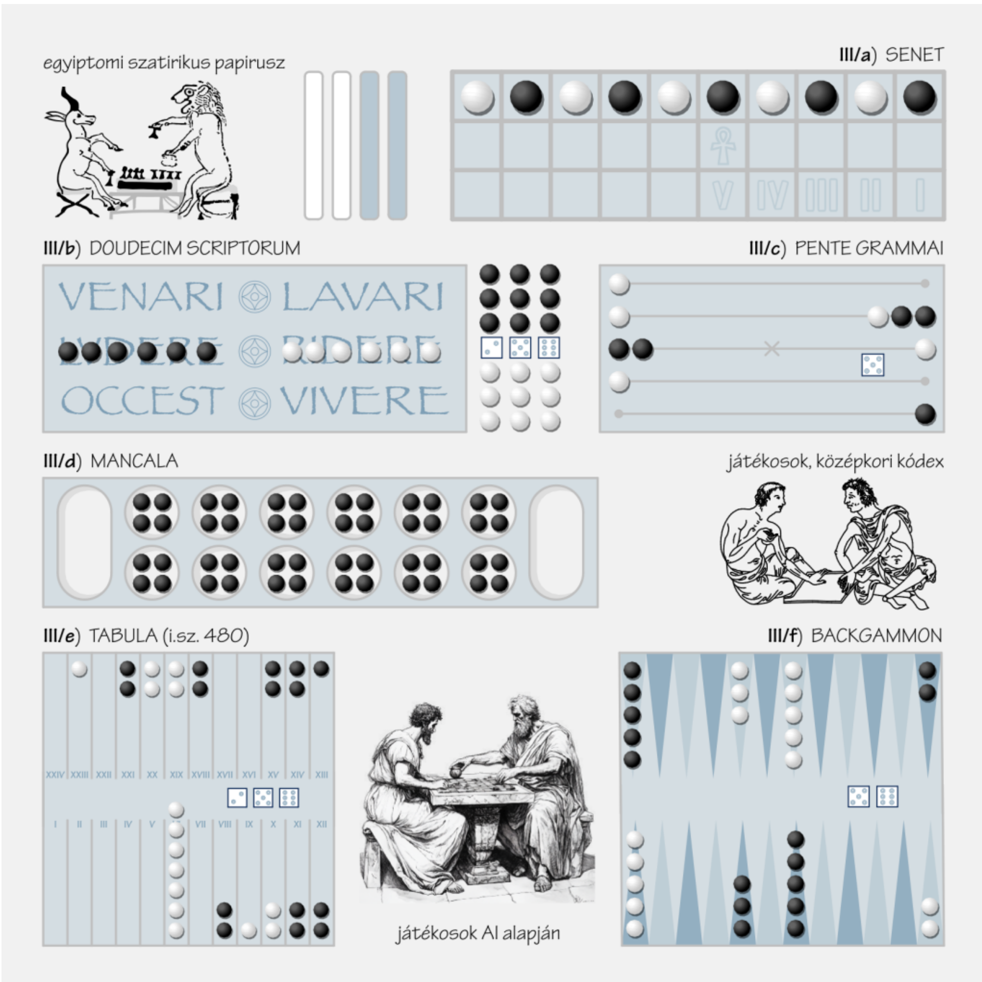
Mezopotámiában a termények, kölcsönök nyilvántartásának az igénye megelőzte az írásbeliség kialakulását is. A régészeti ásatások során talált agyagtárgyak, úgynevezett „tokenek”, az ókori társadalmakban kiemelkedő szerepet játszottak, akár játék figuraként, akár számolóeszközként. Az ilyen tárgyak, mint például a Tell Sabi Abyad lelőhelyen feltárt geometrikus formájú agyagtárgyak, a Közel-Kelet neolitikus közösségeinek mindennapjaiban gyakoriak voltak. Ezek a kis méretű, gondosan formált tárgyak különféle formákban – gömb, kúp, korong – jelentek meg, és díszítéseik alapján esetlegesen egyedi jelentéssel bírtak (Bennison-Chapman, 2018).

Az agyagtárgyak két fő felhasználási módja között a modern kutatások különbséget tesznek: egyesek úgy vélik, hogy ezek a tárgyak számolási vagy adminisztratív funkciót láttak el, míg mások játékfigurákként tekintenek rájuk. A számolásban való szerepüket erősíti, hogy sok ilyen tárgy felülete aprólékosan kidolgozott és jelekkel ellátott volt, ami segíthetett az egyszerűbb nyilvántartások vezetésében vagy javak nyomon követésében. A számolóeszközként betöltött szerepüket a proto- és korai történeti korok idejéből származó, pecsétlenyomatos „bullák” példái támasztják alá, amelyek segítettek bizonyos árucikkek

nyilvántartásában. Más nézőpont szerint ezek a tárgyak játékhoz kapcsolódtak, bár játéktáblákat vagy konkrét játékszabályokat nem találtak, a különféle formák és méretek lehetőséget adnak arra, hogy akár egyszerű társasjátékokhoz kapcsoljuk őket.

Játékszabályok

Az ókori táblás játékok játékszabályai nem maradtak fenn. Ismerünk leírásokat és utalásokat, amik alapján rekonstruálni lehet azt, hogy vélhetően hogyan játszhatták a játékot az eleink. Sok játék akár több ezer évig is népszerű volt, hatalmas földrajzi területen, ezért a szabályok rengeteg változatban létezhettek. Sok esetben egy-egy játék olyan erős spirituális tartalmat kapott, mint például a



5. ábra: Ókori táblás játékok a számolótáblák felhasználásával

SENET, hogy a játék messze túlmutatott a szórakoztatáson. Azonban a spirituális háttér eltűnésével teljesen eltűnt a játék is. Sok táblás játék táblája (5. Ábra) egyértelmű hasonlóságot mutat egy számolótáblához, de a játékmenetnek, a MANCAL-típusú játékok kivételével, nem a számoláson alapulnak. Mivel a játékokat nagyon széles körben játszották, ezért a szabályok többsége könnyen követhető, a véletlent is tartalmazó versenyjátékok kategóriájába tartoztak. Mivel minden dobás több lehetőséget is ad a bábuk mozgatására, így a taktika és a számolás is komoly szerepet játszik a győzelemben.

SENET

A senet (5. Ábra, III/a) az egyik legrégebbi ismert táblás játék, amely az ókori Egyiptomban Kr. e. 3500 körül jelent meg. Kezdetben valószínűleg szórakoztató célokat szolgált, de az idők során vallási jelentőséggel is felruházták. Az egyiptomiak hite szerint a játék az alvilágban való utazást szimbolizálta és a halál utáni élet kihívásait ábrázolta. A senet táblája harminc négyzetből állt, amelyeken a játékosok bábui végighaladtak, miközben a sorsot jelképező dobópálcák irányították a lépéseiket. A játékot két játékos játszotta, és az volt a célja, hogy minden bábujukat végigvezessék a táblán anélkül, hogy a túlvilág akadályain elbuknának. A fennmaradt senet táblák közül több sírleletként került elő, ami azt mutatja, hogy az egyiptomiak a túlvilágba vezető út metaforájaként használták a játékot (Sebbane, 2001).

Játékmenet

A senet táblája 30 négyzetből áll, amelyek három sorban helyezkednek el. A játék célja, hogy mindkét játékos összes bábuját végigvezesse a táblán, elérve az utolsó mezőt, miközben elkerülik a veszélyeket és akadályokat. Minden játékos rendelkezik 5-7 bábuval, amiket váltakozva helyeznek el a tábla első tíz mezőjén. A játékosok négy dobópálcát használnak a lépések meghatározására. A dobás értéke attól függ, hogy hány pálca landol a sima oldalával felfelé (0 db – 5 pont). A játékosok a dobásnak megfelelő mezőre mozgatják a bábujukat és ha az ellenfél bábuja áll azon a mezőn, azt „leüthetik”, így az visszakerül a tábla elejére. Egyes mezők szimbolikus jelentéssel bírnak, például A Víz Mezeje: Ha egy bábu ide lép, vissza kell térnie a tábla elejére. Egyes mezőkön a bábuk nem üthetők le, így biztonságos pihenőhelyként szolgálnak. Az a játékos nyer, aki először vezeti át az összes bábuját a tábla utolsó mezőjén, amely a túlvilágba való sikeres átkelést szimbolizálja.

A játéktábla két-, háromsoros és ötoszlopos számolótábla összeolvadásából jöhetett létre. A játékosok a dobást négy, az írnokok által is használt bambusz pálcával végezték. Nem igazolható egyértelműen a számolótáblából történt

kialakulás vagy a babiloni eredet. A 2 x 5-ös elrendezés, a harminc mező eredhet a számolótáblából, de kapcsolat lehet a hónap napjával, vagy akár a holdhónappal is.

MANCALA

A Mancala egy ősi táblás játékcsalád, (5. Ábra, III/d), amelynek gyökerei több mint 5000 évre nyúlnak vissza, és eredetileg Afrikában és a Közel-Keleten játszották. A játék neve a klasszikus arab „naqala" szóból ered, amely „mozgatni" vagy „átvinni" jelentéssel bír, ami jól tükrözi a játék mechanikáját: a játékosok kavicsokat, magokat vagy babszemeket mozgatnak egyik mezőből a másikba a táblán. A Mancala játékok különféle verziói világszerte elterjedtek, különösen Afrikában, az arab világban, valamint Dél-Ázsiában, és minden kultúrában kicsit eltérő szabályokkal játszották. A játékok közös jellemzője azonban a rekeszekkel ellátott tábla és a „magvetés"-technika, amelyben a játékosok körkörösen mozgatják az elemeket a táblán. Az egyes változatok stratégiai és matematikai készségeket igényelnek, továbbá gyakran társadalmi és szakrális jelentőséget is kaptak.

Játékmenet

A játékot egy hosszúkás táblán játsszák, amelyen általában két sorban mélyedések találhatók (2 x 6). Minden játékoshoz a saját oldalán lévő tárolók tartoznak. A tábla két szélén egy-egy nagyobb mélyedés, az úgynevezett „kincstár" található, ahol a játékosok a megszerzett kavicsokat gyűjtik. Minden üregben azonos számú kavics (vagy mag, bab) található a játék elején, 3 vagy 4 darab. A játékos kiválaszt egy rekeszt a saját oldalán és az ott található összes kavicsot felveszi. Ezután minden üregbe (beleértve saját kincstárát, de az ellenfél kincstárát kihagyva) egyenként elhelyez egy kavicsot az óramutató járásával megegyező irányban haladva. Ha az utolsó elhelyezett kavics egy üres mezőbe kerül, a játékos saját oldalán és az ellenfél szemben lévő rekeszében kavicsok vannak, a játékos mindkét üreg kavicsait begyűjtheti és elhelyezheti a kincstárában. A játék addig tart, amíg egy játékos összes rekesze ki nem ürül. A játékosok ekkor összeszámolják a kincstáraikban lévő kavicsokat, és az a játékos nyer, aki a legtöbb kavicsot gyűjtötte össze.

Ennek a játéknak a menete is hasonlít a számolótáblán végzett műveletekhez, csak itt nem a kavicsok összeadása a cél, hanem a begyűjtése. Ez az alapjáték egyszerre igényel stratégiát és előretervezést, mivel a játékosoknak számításba kell venniük az egyes lépések hatásait, beleértve a kavicsok pontos elosztását és az ellenfél lépéseit is.

PENTE GRAMMAI

A Pente Grammai (5. Ábra, III/c), vagyis „Öt vonal”, egy ókori görög táblás játék volt, amely nevét az ötvonalas táblájáról kapta. Ezt a játékot az ókori Görögországban elsősorban stratégiai és társasági célokra használták, és a fennmaradt ábrázolások, mint például az Ajaxot és Achillest mutató vázaképek, bizonyítják népszerűségét. A játékot két játékos játszotta, akik dobókockával határozták meg a bábuk mozgását az öt vonal mentén (Kidd, 2017). A játéknak jelentős taktikai eleme volt, mivel a „szent vonalnak” nevezett középső vonal különös jelentőséggel bírt: védett helyet biztosított a bábuknak és stratégiai célként szolgált, amelyet el kellett érni. A játék célja az volt, hogy a bábukat az ellenfél bábjainak „ütésével” mozgassák a táblán, így elérve a győzelmet.

Az archaikus görög terrakotta játéktáblák különleges jelentőséggel bírtak az ókori görög kultúrában, különösen a temetkezési kontextusokban. Az ilyen táblákat, amelyekről több példát találtak Athén környékén, például a Kerameikoszban és Myrrhinous területén, elsősorban rituális célokra használták. Ezek a játéktáblák gyakran gazdagon díszítettek voltak: állatfigurákat (például oroszlánokat és szfinxeket) ábrázoltak, amelyek a sírok védelmét szimbolizálták, illetve rozettamotívumokkal is díszítették őket. Ezek a díszítések arra utalnak, hogy a táblák nem csupán játékeszközökként, hanem temetési ajándékként vagy áldozati tárgyként szolgáltak, amelyekkel az elhunyt társadalmi státuszát és az isteni világgal való kapcsolatát kívánták kifejezni (Chidiroglou et al., 2022).

Az ókori görög irodalomban gyakran találkozunk a szent vonalról való bábu mozgatás közmondásos utalásaival. A játék célja az volt, hogy a játékos minden figuráját a szent vonalon helyezze el, így csak ritka esetekben mozgatták el a bábukat erről a vonalról, hogy „előnyhöz jussanak”.

Játékmenet

A Pente Grammai játékban két játékos öt-öt figurát mozgatott egy ötsoros táblán, valószínűleg az óramutató járásával ellentétes irányba haladva. A győzelem azé a játékosé volt, aki elsőként helyezte el figuráit a központi vonalon, amelyet „szent vonalnak” neveztek. Bár a táblákon általában öt sor szerepelt, nem kizárt, hogy néhány változatban ennél több is lehetett; ilyen esetekben valószínűleg a figurák számát is ennek megfelelően növelték. A játék során dobókockát használtak, de a figurák mozgatásának pontos módja sajnos nem maradt fenn.

Ennél a játéknál egyértelmű a számolótáblával a rokonság, a leletek között találunk számolótáblát és játéktáblát is, amelyek formailag gyakorlatilag megegyeznek.

DOUDECIM SCRIPTORUM

A Duodecim Scriptorum, vagyis „Tizenkét vonal játéka” egy ókori római táblás játék (5. Ábra, III/b) volt, amely a Kr. e. 1. század körül vált népszerűvé. Nevét a táblán található tizenkét vonalról kapta, amelyek mentén a játékosok bábuit mozgatták. A játékot két játékos játszotta, akik egy-egy kockapár dobásával határozták meg a lépéseiket. A Duodecim Scriptorum bizonyos elemeiben hasonlított a mai Backgammonra, hiszen mindkét játék célja az volt, hogy a játékosok a bábukat körbevigyék a táblán és elérjék a kijelölt végpontokat, miközben lehetőség nyílt az ellenfél bábujának leütésére is. A táblát gyakran díszítették latin szavakkal vagy szentenciákkal, amelyeket a mezők helyére írtak, így a játék gyakran szimbolikus vagy tanító jellegű üzeneteket is hordozott. A játék népszerűsége Rómában hosszú ideig fennmaradt és a későbbi évszázadokban is megtalálható volt különböző változatokban, valószínűleg a középkori és későbbi társasjátékok, mint a tabula és a backgammon, előfutáraként szolgált.

Játékmenet

A játékot egy tizenkét vonalból vagy két-két hat betűből álló szavakat tartalmazó táblán játszották, amelyen a két játékos bábui mozogtak. Mindkét játékosnak 15 bábuja volt, amelyek célja az volt, hogy a táblán körbehaladva (a középső mezőkről indulva) elérjék a végpontokat. A játékhoz három kockát használtak, amelyekkel a játékosok meghatározták a lépéseiket. A dobás eredményei alapján a játékosok előre mozgatták bábukat a vonalak mentén. A játék során, ha egy játékos bábuja egy olyan mezőre lépett, ahol az ellenfél egyetlen bábuja állt, azt „leüthette”, így az visszakerült a kezdőpontra. Ha azonban több bábu volt egy mezőn, azok védett helyzetben voltak és nem lehetett őket leütni. A cél az volt, hogy a játékos az összes bábuját végigvezesse a táblán és biztonságosan eljuttassa a kijelölt végpontokra. Az a játékos nyert, aki először teljesítette ezt a célt.

A játéktábla eredete, mint minden a Backgammon családba tartozó tábláé, a számolótáblára vezethető vissza.

TABULA

A Tabula egy ókori római táblás játék (5. Ábra, III/e) volt, amely a Kr. u. 1-2. században terjedt el, és amelyet gyakran tekintenek a modern Backgammon közvetlen elődjének. A játék neve latinul „táblát” jelent, és a táblajátékok között különösen népszerű volt a Római Birodalom területén, a római arisztokrácia és a hadsereg körében egyaránt. A Tabula valószínűleg a korábbi Duodecim

Scriptorum játékból fejlődött ki, de egyszerűsített szabályokkal és több taktikai lehetőséggel rendelkezett. A Tabula játékot egy kétsoros táblán játszották, ahol a két játékos három kockával dobott és a cél az volt, hogy mindegyik játékos mind a tizenöt bábuját körbevezesse a táblán és elérje a végpontot, miközben lehetősége volt az ellenfél bábujának leütésére. A játékban egyszerre kellett előre tervezni és alkalmazkodni a kockadobások eredményéhez, ami a szerencse és a stratégia kombinációját biztosította.

Játékmenet

A játékot egy kétsoros táblán játszották, ahol mindkét játékos tizenöt bábuját a tábla egyik oldalán helyezte el. A játék során három kockával dobtak, és a dobás eredménye határozta meg, hogy a játékos hány lépést tehet meg egy vagy több bábujával. Minden kocka értéke külön számítódott, így egy játékos akár három különböző bábut is mozgathatott egy dobás alatt. Ha egy játékos egy olyan mezőre lépett, ahol csak egyetlen ellenfél bábu állt, akkor az ellenfél bábuja lekerült a tábláról és újra kellett kezdenie a játékot az induló oldalról. A cél az volt, hogy minden bábut sikeresen körbevezessenek a táblán, elérve a végpontot, mielőtt az ellenfél tenné ezt meg.

BACKGAMMON

A Backgammon (5. Ábra, III/f) szintén az egyik legrégebbi eredetű táblás játék, amely gyökerei az ókori Mezopotámiába, Egyiptomba és Rómába nyúlnak vissza. Elődei közé tartozik a mezopotámiai Ur királyi játéka, az egyiptomi senet, valamint a római Tabula és Duodecim Scriptorum. A mai Backgammon mostani szabályrendszere Angliában a 17. század körül alakult ki. A játék neve valószínűleg az angol „back” (vissza) és „gammon” (játék) szavakból származik, utalva a visszalépési szabályra, amikor a játékosnak vissza kell helyeznie az ellenfél által „leütött” bábuit. A Backgammon gyorsan népszerűvé vált és az évszázadok során világszerte elterjedt.

Játékmenet

A játékot két játékos játssza egy 2 x 12 háromszög alakú mezőből álló táblán. Minden játékos 15 bábuval indul, amelyeket a saját kezdő pozíciójukban helyeznek el. A játék célja, hogy a játékos minden bábuját körbevezesse a táblán, majd az összes bábuját leszedje a tábláról, mielőtt az ellenfele ezt megtenné. A játékosok két dobókockával dobnak és a dobás eredménye határozza meg, hány mezőt léphetnek előre a bábukkal. Ha mindkét kocka ugyanazt az értéket

mutatja (duplázás), a játékos megduplázhatja a lépések számát. Egy bábu egy mezőre akkor léphet, ha az üres, vagy csak egyetlen az ellenfélhez tartozó bábu áll rajta. Ha az ellenfél egyetlen bábuja áll ott, akkor a játékos azt „leüti" és az ellenfélnek vissza kell helyeznie a kezdőzónába, ahonnan újra kell indulnia. Amint egy játékos az összes bábuját bejuttatta a saját „belső táblájára" (vagyis a tábla utolsó negyedébe), elkezdheti leszedni a bábukat. Az a játékos nyer, aki először eltávolítja az összes bábuját a tábláról.

Összegzés

A játéktáblák és a számolótáblák közötti formai hasonlóság mellett érdekes adalék egy etimológiaelmélet a BACKGAMMON nevének eredetéről. Az abakusz szó eredetileg a görög „abax" szóból származik. A rómaiaknál alakult át „Abacus"-ra és a számtáblákat, valamint a kis függőleges vonalakkal ellátott viasztáblákat jelentette. A középkori angol nyelvben abacus volt a neve a számolótáblának és ezeket a táblákat még jóval a késő középkorban is használták. A „játék" szó a „gamen", a német „gaman" szórakozást jelentő szóból alakult ki. Ez alakult át „Gamen", „Game", „Gammon" formává. Hódító Vilmos, egy francia volt Anglia királya a 11. században és a leszármazottai évszázadokon át folytatták a francia uralmat a szigetországban. Az abakusz franciául „abaque" (Bak-nak ejtik), és a játék akkor kaphatta a nevét, amikor a franciák uralkodtak Angliában. A számolótáblával való hasonlóság okán kezdték a játékot „abaque-gammon"-nak (ejtsd: A Bak-Gammon), abakuszjátéknak nevezni (Auer, 2021).

Diszkusszió

Az elemzés eredményei arra utalnak, hogy a táblás játékok kialakulása nem csupán a szórakoztatás, hanem számos más tényező eredője.

Az ókori számolótáblák kezdetben adminisztratív célokat szolgáltak, ugyanakkor olyan matematikai műveletek elvégzésére is alkalmasak voltak, amelyek alapvető jelentőséggel bírtak az akkori társadalmak gazdasági működésében. A számolás mechanizmusa és a táblák strukturális elrendezése alapul szolgált a későbbi játékok logikai rendszereinek kialakításához.

Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a táblás játékok szoros kapcsolatban állnak a számolótáblák fejlődésével, néhány játéktábla kialakulása származtatható is közvetlenül azokból. Az ókori játékok és számolóeszközök kapcsolatának vizsgálata további lehetőségeket nyújthat a társadalomtörténet, a technológia- és a művelődéstörténet területén.

Felhasznált irodalom

Auer, A. (2021.) Backgammon—An Abacus Game! | 望月正行.
URL: https://tinyurl.com/y5c4ehyt

Bennison-Chapman, L. E. (2018). Clay objects as 'tokens'? Evidence for early counting and administration at Late Neolithic Tell Sabi Abyad, Mesopotamia. *Levant*, 50(3), 305-337.
DOI: https://doi.org/10.1080/00758914.2019.1658501

Chidiroglou, M., Schädler, U., & Schierup, S. (2022). Archaic Greek Terracotta Gaming Tables Revisited. Pallas. *Revue d'Études Antiques*, 119, 19-41.
DOI: https://doi.org/10.4000/pallas.24418

Dasen, V., & Gavin, J. (2022). Game Board or Abacus? Greek Counter Culture Revisited. Board Game Studies Journal, 16, 251-307.
DOI: https://doi.org/10.2478/bgs-2022-0009

Høyrup, J. (2018). Computational Techniques and Computational Aids in Ancient Mesopotamia. In A. Volkov & V. Freiman (eds.). *Computations and Computing Devices in Mathematics Education Before the Advent of Electronic Calculators* (T. 11, 49-63). Springer International Publishing.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-73396-8_3

Kidd, S. (2017). Pente Grammai and the 'Holy Line'. *Board Game Studies Journal*, 11. 83-99.
DOI: https://doi.org/10.1515/bgs-2017-0004

Mardon, A., Wiebe, J., Dansereau, P. & Tombrowski, L. (2020). *The History of Board Games*. Golden Meteorite Press, Edmonton.

Pace, A., Penn, T., & Schädler, U. (2024). Games in the Ancient World: Places, Spaces, Accessories. Monographies Instrumentum, 79 (ISSN 1278-3846) Drémil-Lafage, ISBN 978-2-35518-145-0
URL: https://tinyurl.com/4by2ms6p

Schädler, U. (1998). Mancala in Roman Asia minor? *Board Games Studies*, 1, 10-25.

Sebbane, M. (2001). Board Games from Canaan in the Early and Intermediate Bronze Ages and the Origin of the Egyptian Senet Game. *Tel Aviv : Journal of the Institute of Archaeology of Tel Aviv University,* 28(1), 213-230.
DOI: https://doi.org/10.1179/tav.2001.2001.2.213

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-04 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 39-54



Játékok a XVI. században, Juan Luis Vives műveiben

Kéri Katalin

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék,
egyetemi tanár, DSc 0000-0003-1850-3282

KEYWORDS

- *Renaissance era*
- *Juan Luis Vives*
- *history of children's games*
- *Latin language teaching*
- *playful pedagogical methods*

ABSTRACT

Games in the 16th Century, in the Works of Juan Luis Vives | During the Renaissance, several works focusing on games were written across Europe. These books primarily centered on games for adults, such as ball games, board games, card games, and the regulation of gambling. However, sources from the humanist era also provide insights into the history of childhood and children's games. This study presents two such sources. It focuses on the works of the influential Spanish humanist Juan Luis Vives (1492–1540), who left a significant legacy as both a writer and teacher. Specifically, the study examines the dialogues about games in his book Linguae latinae exercitatio (Latin Language Exercises), published in Basel in 1539 and designed for teaching Latin, as well as relevant sections from his pedagogical treatise De disciplinis (On the Disciplines), written in 1531.

The study addresses two main research questions: first, whether and how playfulness and engaging teaching methods appeared in these sources; and second, what specific games played by children 500 years ago were described by Vives. In conclusion, these works emphasize the importance of playfulness and game-based learning as essential methods in the educational process. Additionally, they provide detailed descriptions of outdoor children's games from the 16th century, primarily associated with the places where the author spent his youth—Valencia and Paris. Vives's writings are among the earliest European sources available to researchers interested in the history of children's games.

KULCSSZAVAK

- *reneszánsz kor*
- *Juan Luis Vives*
- *gyermekjátékok története*
- *latin nyelvtanítás*
- *játékos pedagógiai módszerek*

ABSZTRAKT

A reneszánsz időszakában kontinensünkön több olyan mű is született, amely a játékokról íródott. Ezeknek a könyveknek a középpontjában többnyire a felnőttek játékai (labdajátékok, társasjátékok, kártyajátékok, a szerencsejátékok szabályozása) álltak. A gyermekkortörténet, a gyermekjátékok múltjának a megismeréséhez is találunk már forrást a humanizmus idejéből, a tanulmány ezek közül mutat be kettőt. A kiemelkedő hatású, íróként és tanárként is jelentős életművel rendelkező, spanyol származású humanista, Juan Luis Vives (1492-1540) művei közül az 1539-ben Bázelban kiadott Linguae latinae exercitatio (Latin nyelvi gyakorlatok) című, a latin nyelv tanításához készített könyve játékokról szóló dialógusai, valamint a De disciplinis (A tanulmányok rendszeréről) című, 1531-ben írt pedagógiai rendszertana témához kapcsolódó részletei kerülnek részletesebb bemutatásra ebben a tanulmányban. Két fő kutatói kérdésünk az volt, hogy megjelent-e és hogyan a játékosság, az érdekes tanítási mód a forrásokban, másrészt az, hogy milyen konkrét, a gyermekek által 500 évvel ezelőtt játszott játékokról írt Vives. Összegezve megállapíthatjuk, hogy ezekben a könyvekben megjelent egyrészt a játékosság, a játékokkal tarkított tanulás kifejtése és ajánlása, mint a pedagógiai folyamat fontos módszere. Részletes bemutatásra kerültek továbbá a XVI. század olyan, főként szabadtéri gyermekjátékai, amelyek a szerző gyermek- és ifjúkorának helyszíneihez, Valencia és Párizs városához kötődtek. A spanyol humanista művei Európában a legkorábbi olyan források között említhetők, amelyekből a gyermekjátékok története iránt érdeklődő kutató tájékozódhat.

e-mail: keri.katalin@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary
e-mail: kerik@ujs.sk | Cím: Bratislavská cesta 3322, SK-94501 Komárno

Bevezetés

A gyermekkortörténet kutatása során gyakran lehet olyan írott vagy képi-tárgyi forrásokkal találkozni, amelyek a játéktörténethez kapcsolódnak. Ilyen kútfők már az ókori államok időszakából is maradtak ránk, igen gazdag leletanyaggal rendelkezünk például az óegyiptomi, az antik görög és római időkből. A többi között babák, állatfigurák, kishajók, kicsi edények, dobókockák, társasjátékként használt táblák, a hintázás és a labdajátékok ábrázolásai jelzik, hogy a felnőttek már évezredekkel ezelőtt is fontosnak tartották azt, hogy a gyermekek – ezzel nem csupán szórakozva, hanem a felnőttkori szerepeikre, feladataikra is készülve – játsszanak.

Játéktárgyak, játékleírások és -ábrázolások a középkori évszázadokból is nagy számban maradtak fenn, a reneszánsz korszaka pedig játéktörténeti szempontból valóságos áttörést hozott. Ennek az egyik nagyon fontos oka az volt, hogy a humanizmus idején sokat változott kontinensünkön a gyermekszemlélet, átalakulóban volt maga a nevelés és oktatás. A korszak legjelesebb, sokszor máig tartó hatást gyakorló gondolkodói igyekeztek minél részletesebb útmutatásokat, a korábbiaknál hathatósabb segítséget adni a szülőknek, tanároknak, nevelőknek. Nevelési-tanulmányi tervek születtek, versben, levélben, olykor regényes formában vagy utópiaként megfogalmazott pedagógiai koncepciók láttak napvilágot, és jutottak el a könyvnyomtatás XVI. századi felfutásának köszönhetően szélesebb csoportokhoz. *Maffeo Vegio* (1407-1458), Rotterdami Erasmus (1466-1536), Juan Luis Vives (1492-1540) és mások rendszerbe foglalt pedagógiai eszméikkel, illemtankönyvekkel, nyelvkönyvekkel, tanács-gyűjteményekkel, egyénre szabott tanulási tervekkel segítették a tanuló fiatalokat.

A korszakban az eredményesebb ismeretszerzés érdekében több szerzőnél is felmerült a játékosság, a gyermekekkel, a diákokkal való szeretetteljes bánásmód, az érdekes tanítási módszerek, az iskola, a kolostor falain túllépő, a természetbe ágyazott, megfigyelésekre, önállóan szerzett tapasztalatokra alapozott ismeretszerzés, a mozgás, a séták és kirándulások, a vidámság és a szemléltetés középpontba állítása. A reneszánsz idején keletkezett játékgyűjteményeket ebből a szempontból, az átalakulóban lévő nevelési eszmények és didaktikai eljárások oldaláról is érdemes értelmezni és értékelni. Ez igaz Juan Luis Vives, spanyol humanista gondolkodó, tanár és író pedagógiai műveire és kiterjedt levelezése darabjaira is, melyek közül ebben a tanulmányban a *Linguae latinae exercitatio* (Latin nyelvi gyakorlatok) című, a latin nyelv tanításához készített könyve játékokról szóló dialógusai, valamint a *De disciplinis* (A tanulmányok rendszeréről) című pedagógiai rendszertana témához kapcsolódó részletei kerülnek részletesebb bemutatásra.

Késő reneszánsz kori források a játékról

Élisabeth Belmas játéktörténeti, 2006-ban megjelent könyvében a késő reneszánsz XVI. századi időszakától kezdve a felvilágosodás koráig számba vette azokat az európai műveket, amelyek a játékokról szóltak. Ezek közül az első az a könyv, amely 1520-ban készült el Stephanus de Costa tollából, *Tractatus perutilis super ludis licitis et illicitis editus et pluribus denique labeculis extersus: cis Alpes caracteribus eneis nunc primum excusus* címmel. Ezt Olivier Gouyn *Le Mespris et contennement de tous jeux de sort* című munkája követte 1550-ben, mely nem gyermekjátékokról, hanem a korszakban igen megnövekedett számú szerencsejátékokról és azok szabályozásáról íródott. Említhető még Pasquier Joostens, flamand orvos Bázelben 1561-ben kiadott, ugyancsak a szerencsejátékokról írott *Alea, sive de curanda ludendi in pecuniam cupiditate*, vagy a francia Lambert Daneau (1530-1595) *Brieve remonstrance sur les jeux de sort, ou de hazard, et principalement de dez ou de cartes: en laquelle le premier inventeur desdits jeux, et maux infinis qui en adviennent, sont declarez: contre la dissolution de ce temps* című, főként a kártyajátékokra fókuszáló műve. Látható tehát, hogy a XVI. században a szerzők leggyakrabban nem a gyermekjátékok, hanem a játékszenvedély, a szerencsejátékok és azok szabályozása oldaláról tárgyalták a témát.

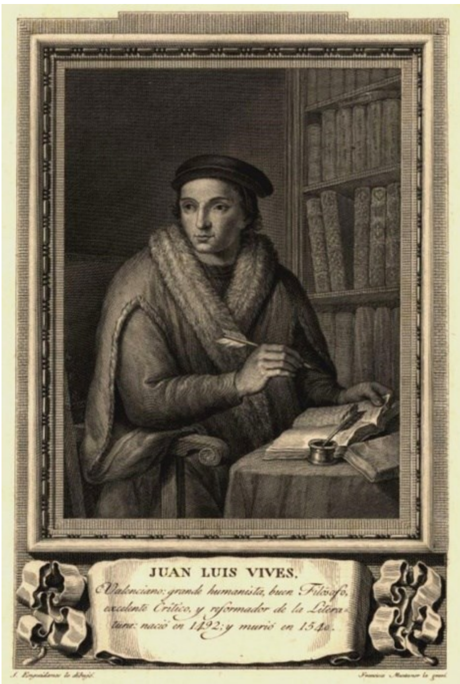
Éppen emiatt játéktörténeti szempontból egyedülálló érték minden olyan munka, mely a gyermekek játékait mutatja be. A neveléstörténetírás a gyermekkortörténet egyik legkorábbi és leghitelesebb, nem csupán a gyermekképről, hanem (még inkább) a gyermekfelfogásról, a gyerekek mindennapi életéről szóló forrásokként Vives fentebb már említett könyveit tartja számon, amelyek a játékosságról, a játék fontosságáról, valamint a XVI. század elején közkedvelt gyermekjátékokról és a labdajátékokról is fontos szövegrészeket tartalmaznak. Ezek a könyvek előfutárai minden olyan későbbi, az újkortól már növekvő számban keletkezett műnek, amelyek szöveges és/vagy képi forrásként a gyermekjátékokat mutatják be.

Juan Luis Vives életútja

Juan Luis Vives 1492-ben született a spanyolországi Valenciában. Gyermek- és ifjúkorát szülővárosában töltötte el, ám csak nagyon keveset tudhatunk meg arról, hogy milyen körülmények között.[1] Édesapja a latin nyelvkönyvében is megörökített Filopono mester iskolájába íratta be a tehetséges

[1] Ennek az alfejezetnek egy korábbi, a tanulmány szerzője által írott szövegváltozata 2017-ben már megjelent, *Egy páratlan gyerekkor-történeti forrás a reneszánsz korból: Vives latin nyelvkönyve* címmel.

kisgyermeket, azután pedig az Estudi Generalba ment, mely 1500 januárjában nyitotta meg kapuit. Vives itt különösen a latin nyelvben művelte magát, ahol a tanára Jeromos Amiguet volt, emellett görögül tanult Bernardo de Navarrótól. Valenciai diákévei alatt Vives nemcsak humán tudományokat, de jogot is hallgatott (Porto-Bompiani, 1973:936). 1509-ben az apja biztatására Párizsba ment és a Sorbonne-on folytatta tanulmányait. Az ifjút a francia fővárosban is ugyanazok a skolasztikus oktatási módszerek várták, melyek ellen már hazájában is lázadozott. 3 évet töltött el Párizsban, ahol elsősorban filozófiát hallgatott, különösen a spanyol nominalisták érdekelték. Tanult még retorikát, jogot, természettudományokat, és Dullardus vezetésével jártasságot szerzett az irodalomban (Guy, 1985:74-75). A Valenciában családját üldöző inkvizíció miatt a szülőföldjére nem tért többé vissza, 1512-ben Párizsból Flandriába ment, és ott előbb Brugge, majd 1516-tól Leuven városában élte le élete nagyobb részét (angliai kitérőkkel). Leuvenben Vives először Guillermo de Croy nevelője volt, az 1519-es év pedig már az egyetem katedráján találta őt, aki fiatal kora ellenére addigra már ismert volt tudós körökben: tanító célzatú szónoklatai és egyéb írásai elismertté tették, szókimondására és ékes latinságára még Erasmus és Morus is felfigyelt. Itt, Leuvenben ismerkedett meg Erasmusszal, akihez élete végéig szoros barátság fűzte. Számos levél tanúskodik a barátságukról, melynek alapja hasonló gondolkodásmódjuk volt: a skolasztikus pedantériával szembeni ellenállásuk, valamint az új módszerek keresése, a latin nyelv helyes használatáért való harc kötötte össze őket. Vives tanított egyetemeken és nevelte mások kisgyermekeit. Tanítványai között volt Margarita Valladaura, akit később, mikor a lány felnőtt, feleségül vett, valamint V. Károly fia, Fülöp herceg, Montjoy Vilmos és az angol királykisasszony, Tudor Mária. Barátja volt Erasmus mellett Thomas Morus, Guillaume Budé, Thomas Wolsey és VIII. Henrik első felesége, Aragóniai Katalin. Erasmus és Budé mellett kortársai Vivest tartották a humanista triumvirátus harmadik tagjának. 1540-ben Brédában érte utol a halál.

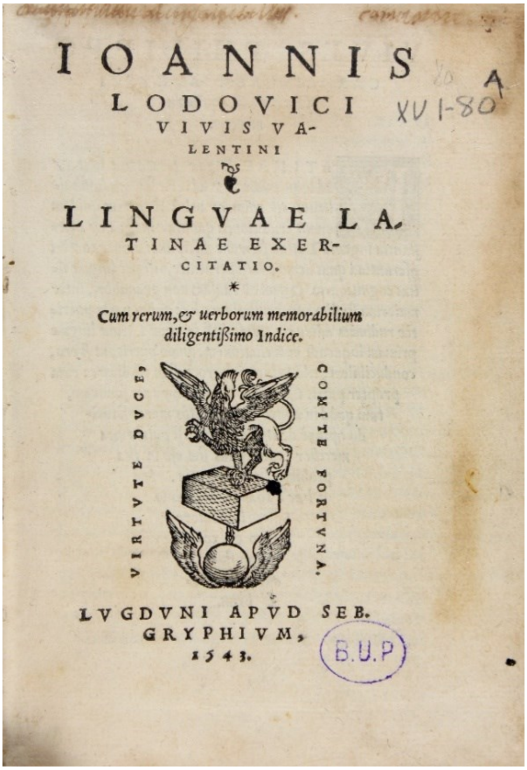


1. kép: Juan Luis Vives
(Forrás: The New YorkPublic Library URL: https://tinyurl.com/z733jz2y)

(Keresztény hitre áttért, zsidó származású családja történetéről, Vives életéről részletesebben l.: Kéri, 1993) A filozófiatörténészek Bacon és Descartes előfutárának tartják (Prat, 1981:6), pedagógiai rendszeralkotóként pedig egyértelműen Comenius elődjének tekinthető, aki műveiben többször hivatkozott is rá. Nyelvészeti munkái kapcsán a nagy salamancai grammatikus, Brocense (Francisco Sánchez de las Brozas, 1523-1600) emelhető ki a követői közül.

Vives pedagógiai rendszertana és latin nyelvkönyve

Vives, aki valamennyi művét latinul írta, nagyon termékeny tollú szerző volt, és korának Európájában könyvei, értekezései, valamint a levelei nagy hatást gyakoroltak a művelt humanistákra, különösen filozófiai, pedagógiai és nyelvtudományi tárgyú írásai. Műveinek a hatása későbbi korokban is jól kimutatható (például Locke, Bacon, Comenius, Fénelon, Rousseau életművében), és jelentős részük forrásként használható a korabeli Nyugat-Európa általa bejárt, különböző tájainak, városainak a bemutatásához, az eltérő korosztályok életének felidézéséhez. Magyarországon Pázmány Péter (1570-1637) is jól ismerte Vives munkáit: a *Mint kell keresztyén leányt nevelni?* című prédikációja elkészítésekor például biztosan támaszkodott a spanyol humanista lánynevelésről írott gondolataira (H. Kakucska, 1985). Vivestől magyarul csak kevés mű jelent meg: első ízben 1779-ben – Szlávy Pál átültetésében – a *Bölcsességhez vezető út* (Szlávy, 1779), 1935-ben pedig Péter János fordításában, *Vives J. Lajos Válogatott neveléstudományi művei* címmel a máig legteljesebb, Kézdivásárhelyen kiadott kötet (Vives, 1935).


IOANNIS LODOVICI VIVIS VALENTINI

LINGVAE LATINAE EXERCITATIO.

Cum rerum, & uerborum memorabilium diligentißimo Indice.

VIRTVTE DVCE, COMITE FORTVNA.

LVGDVNI APVD SEB. GRYPHIVM, 1543.

2. kép: Vives nyelvkönyve 1543-as kiadásának a címlapja [Linguae latinae exercitatio] (Forrás: Les Bibliothèques Virtuelles Humanistes, URL: https://tinyurl.com/mr28snt6)

Ez utóbbi tartalmazza Vives kétségkívül egyik legkiemelkedőbb, 1531-ben kiadott művét, a *Libri de tradendis disciplinis sive de doctrina Christiana quinque* (A tanulmányok rendszere vagy a keresztény nevelés) című pedagógiai rendszertant. A humanista tudós ebben a könyvében leírta a tantárgyak szerinte logikus rendszerét, meghatározta a tananyag szerkezetét, tartalmát, és többé-kevésbé a tanítás módszereit. Rendszerében nemcsak korának, de napjainknak, a 3. évezred elejének főbb műveltségi csomópontjai is benne vannak. Sokoldalú, művelt és tájékozott, szóban és írásban jól kommunikáló, edzett, egészséges testű, másoknak önzetlenül segítő ember kibontakoztatása volt Vives célja, akit tehát nem csupán szellemi, de testi lénynek is tartott, és ennek megfelelően kívánta nevelni. A tananyag bemutatásán túl Vives ebben a művében írt az iskolaépület helyes elhelyezéséről, valamint a tudományos ismeretek mellett a tanítás megfelelő módszereivel is felvértezett, erkölcsös, példamutató életet élő tanár fontosságáról. A tanulókról írva Vives nagyon fontosnak érezte tehetségük, hajlamaik, viselkedési motivációik megismerését. Képességeik szerint csoportokra osztotta a gyerekeket, leírta a tehetség különböző megjelenési formáit, és ezek alapján differenciált nevelést ajánlott. Fontosabb módszertani ötletei, melyeket e munkájának a 3. könyvében fejtett ki: a) a tanítás legyen színes, érdekes, játékos, a gyermeki lélekhez közel álló; b) a gyermekek emlékezetére nagy figyelmet kell fordítani, ezért szükséges a számos feladat, a gyakoroltatás, a párokban tanulás; c) rendszeresen írásos munkákat kell feladni a gyerekeknek (fordítások, fogalmazások, mondások, szavak gyűjtése stb.). Vives tehát, aki több humanista kortársához hasonlóan helytelennek vélte a megcsontosodott skolasztikus módszereket, az életszerű és sokoldalú ismeretszerzést tartotta jónak, és induktív módon képzelte el a világ megismerését: a közvetlenül megfigyelt dolgoktól, jelenségektől szerette volna eljuttatni diákjait az elvont eszmények felé. Ebben a művében lépésről lépésre leírta az általa helyesnek tartott nyelvtanítás menetét is, és bár több írásában fejtegette a latin nyelv fontosságát, ennél jóval messzebb jutott: kiemelte – az elsők között Európában – az anyanyelven való tanítás jelentőségét. A kora gyermekkor szerinte az anyanyelv helyes elsajátításának ideje, a saját korában nélkülözhetetlennek tartott latin nyelv tanulásának a megkezdését pedig 7 éves kortól képzelte el (Vives, 1935:66-71).

Vives pedagógiai munkásságának fontos sarokkövét jelentették a nyelvekről és a nyelvtanításról írott további értekezései, tankönyvei, levelei. Miként a reneszánsz-kor számos gondolkodója, úgy ő is az eredeti források tanulmányozásában látta a világ igazi, elmélyült megismerésének a kulcsát. Több humanistával együtt ő maga is fáradozott ezért olyan szövegválogatások és nyelvi segédkönyvek összeállításán, melyek megkönnyíthetik a latin nyelv elsajátítását. 1538-ban megírta élvezetes és pergő dialógusokból álló

nyelvkönyvét, a *Linguae latinae exercitatio* (Latin nyelvi gyakorlatok) című művet. A kötetet V. Károly császár 11 éves fiának, Fülöp hercegnek ajánlotta. A könyv bizonyos szempontból válasz volt Erasmus 1518-ban írott *Colloquia* című, eredetileg 70 oldalas nyelvkönyvére, melyet a szerző annyiszor kibővített, hogy végül a csaknem 1000 oldalasra bővült kötetet már nem lehetett tankönyvként használni (Péter, 1911:45; González és Rodríguez, 1999:60). Vives szerint Erasmus „beszélgetései" túl csípősek, ironikusak voltak, és ezért vajmi kevéssé segítették a gyerekek erkölcsi nevelését és nyelvtanulását. Ő maga világos és egyszerű stílusban, kifejezetten a gyermekek fejlettségi szintjéhez igazítva készítette el dialógusgyűjteményét. Mindez persze Vives eltérő habitusából is következett, hiszen míg Erasmus energikus, éles nyelvű férfiú volt, a valenciai humanistát mézszavúnak („doctor mellifluus"-nak) hívták, csendes és visszahúzódó embernek ismerték a kortársai (Guy, 1985:79). A kutatások szerint a párbeszédek nagyobb része már 1523-ban készen állt, és azokat később egészítette ki, illetve az 1530-as évek történéseit beemelve aktualizálta is a szerző (González & Rodríguez, 1999:55).

Vives nyelvoktatási módszerei nagyon előremutatók voltak, sokáig alig talált követőkre Európában az az elgondolása, hogy elsősorban beszédcentrikusan, és csak másodsorban a nyelvtani szabályokra ügyelve kell idegen nyelvet tanítani. Az ő koráig a nyelvtanítás legfőbb célja a régi szerzők nyelvi fordulatainak, veretes szövegeinek a megtanulása, utánzása volt. A humanizmus idején már több szerző szorgalmazta és kezdte meg a nyelvtanítás megújítását, például a spanyol Antonio de Nebrija (1441-1522) vagy a flamand Johannes Despauterius (1480-1520). Megújultak a korábbi levélgyűjtemények is, de mindemellett szinte töretlen volt a régi klasszikusok kiadása. Vives latin nyelvkönyvéről egy kutató, Watson, azt írta, hogy a spanyol humanista korában egyetlen olyan latinnyelvkönyv sem létezett, mely ezt a praktikus tankönyvet tartalmában, újszerűségében akár csak megközelítette volna, és amely ekkora segítségére lett volna az iskolák tanárainak és diákjainak (idézi: Riber y Campins, 1947:211).

Vives nyelvkönyve végül 1539-ben jelent meg Bazelban, Robert Winter nyomdájában (Riber y Campins, 1947:208). Könyve megírásánál több ókori szerző műveit felhasználta, az elemzők szerint például jól felismerhetők benne a terentiusi nyelvi fordulatok. Furfangos módon fűszerezte a hasznos (nyelvi) tudnivalókat olyan érdekességekkel, melyek megragadhatták a gyerekek képzeletét. A dialógusok olyan témákról szólnak, amelyek érdekelhették az akkori kisdiákokat. A korábbi hagyományokkal szakítva Vives nem történeti hősökről szóló olvasmányokat gyűjtött egybe, és nem is régi irodalmi művekből vett idézetek antológiája a kötet. Módszertani értelemben a

legnagyobb görög filozófusok által használt párbeszédes formát találta leginkább célravezetőnek.

A könyv dialógusai a XVI. század elejének kisgyermekét, diákját körülvevő világról szólnak, megjelenítve több részletében Vives gyermekkorának a színhelyét, Valencia városát. A gyerekek mindennapjai, az iskolai tanítás, az utcai játék, az otthoni légkör, a gyerekek étkezése, ruházkodása, tanulásának a bemutatása tölti ki a nyelvkönyv lapjait. A szövegekben szereplő kérdések az akkori diákok kérdései a világról; a jelenetek résztvevői pedig a környezetükhöz tartozó emberek: szülők, tanítók, szomszédok, tanulótársak, cselédek. A párbeszédekben a hétköznapi (otthoni és iskolai) szituációk, a mindennapok tárgyai (például ételek, italok, testrészek, tanszerek, hangszerek, közlekedési eszközök, játékok) nevei szerepelnek. Vives világlátása, emberismerete, gyermekszeretete és páratlan humora egyaránt megnyilvánul ebben a munkában. [A könyv jellemzőire utalnak a humanista életműve kapcsán, egy Vives művéből vett szemelvényhez fűzött kommentárjukban jeles hazai neveléstörténészeink is (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2003)].

Manapság, amikor a nyelvkönyvek nagy többsége a nyelvtanulót körülvevő világot tükrözi vissza, Vives latin nyelvkönyvének tartalma cseppet sem tűnik meglepőnek. Saját korában viszont ez a tanuló- és kommunikáció-központú közelítés, a sajátos témaválasztás rendkívüli újdonságnak számított. Nyilvánvalóan ennek köszönhető, hogy a könyvnek óriási hatása volt, számtalan kiadást megért, Ázsiában és Latin-Amerikában is használatban volt. A mű kiadásainak négy és fél száz éves történetét feltáró szerzőpáros, González és Rodríguez monográfiájukban arra világítottak rá, hogy 15 év alatt a – néhány részletétől eltekintve – magyar nyelven máig még nem olvasható mű kiadása több mint 60 esetben történt meg, egy évszázad alatt ez a szám kétszázra, a XX. század végéig pedig félezernél is magasabbra emelkedett, és bizonnyal várható még újabb, eddig nem feltárt kiadások előbukkanása és újabb fordítások keletkezése is.

Vives pedagógiai rendszertanának részletei a játékról és a játékosságról

A spanyol származású szerző rendszertanában több helyen is írt az eredményes tanuláshoz, a lélek felüdüléséhez kapcsolódóan a játékosságról, a testi neveléssel kapcsolatosan pedig a mozgásos játékokról. Elődeihez, Vittorino da Feltre (1378-1446) és Guarino da Verona (1374-1460) itáliai humanistákhoz hasonlóan ő is úgy gondolta, hogy a test erősítésének, edzésének az elősegítését kell szolgálni a különböző játék- és mozgásos tevékenységekkel.

Vives szerint kisgyermekkorban meg kell engedni a szabad játékot, aztán később különböző testmozgásokban kell magát gyakorolnia az ifjúnak. Ezt írta: „A gyermeknek alkalmat kell adni a játékra is, mivel ez is elárulja az értelmesség fokát és a jellemvonásokat, főleg egykorúak és hasonlók között, ahol semmi tettetés nincs, hanem a természetes hajlamok szabadon fognak nyilvánulni. (...) Játék közben a gyermekre olykor rá kell bízni a vezetést is, mivel Bias szerint a tisztség kimutatja a férfi természetét" (Vives, 1935:59-60). A mű 4. fejezetének kiemelt témája a játék fontosságának kifejtése. Itt arról írt, hogy a játékokat úgy kell megválogatni, hogy társuljon bennük a kellemesség az illendőséggel, és ilyennek tartotta a labdázást, a golyózást és a futószámokat. Szerinte a játékokat idősebb személyeknek kell felügyelniük, mivel a játékok célja az, „hogy a test üdüljön fel, nem az, hogy elvaduljon" (Vives, 1935:89). Ennek, illetve az egészség megőrzésének pedig Vives szerint az a célja, hogy a lélek felfrissüljön, azért, hogy az ember el tudja viselni a napi munkát. Ha az időjárás nem engedi a mozgásos játékokat, a szerző szerint mesélni kell, vagy néha megengedhető a kártyázás, a sakk vagy az ostáblán való játék (Vives, 1935:90). *A keresztény nő neveltetéséről* című könyvében kifejezte azt, hogy a leányoknak a fiúktól elkülönülten kell játszaniuk, és helytelenítette, hogy előkelő lányok is érdeklődnek a fegyverjátékok iránt (Vives, 1935:225 és 239).

Játékok, játékosság a latinnyelvkönyv dialógusaiban

Vives latinnyelvkönyvében több olyan fejezet található, ahol a játékokról olvashatunk A IV., *Iskolába menetel* (Euntes in ludum literarium) című dialógusban a Titivilicio nevű szereplő nem tud iskolába menni, mert otthon kell vigyáznia a kis testvérére. Csontokkal kezd játszani egy cipész fiával, és játékra hívja az épp iskolába tartó társait is. Egyikük, Cirrato, csaknem elcsábul, ám a nagy diák, Pretextato figyelmezteti, hogy kikaphatnak, ha nem a tanulást választják, és emlékezteti arra is, hogy a templomban hallotta, hogy a hazug gyerekek az ördög gyermekei, és nem menekülhet meg a büntetéstől, aki a tanulás helyett játszik (Vives, 1988:10). A következő *Lecke* (Lectio) című jelenetben a gyerekek már az iskolában vannak, és a tanítómester a betűkkel ismerteti meg őket. Lucio ezt kérdezi: „Ma nem játszunk?" Erre egy Esquines nevű diáktársa ezt feleli: „Nem, mert ma munkanap van. Azt hiszed, játszani jöttünk ide? Ez itt nem a játék, hanem a tanulás helye". Erre Lucio okvetetlenkedik, és ezt mondja: „A latinban miért hívják ludusnak az iskolát?" Esquines ezt úgy válaszolja meg, hogy azt feleli, hogy az iskolában valóban játék folyik, mégpedig a betűkkel; a labdával, a csontokkal viszont más helyeken



3. kép: Labdajáték a régi Valenciában (1881) (Forrás: Ferro, I. (2010). Patrimonio histórico español del juego del deporte: la pelota valenciana. Museo del Juego, Valencia. URL: https://tinyurl.com/ybttc3tj)

lehet játszani. (A latin nyelvben a *ludus* iskolát is, játékot is jelöl, ezt használta ki Vives ebben a párbeszédben.) (Vives, 1988:14) A VI. dialógus, mely *Hazatérés és gyermekjátékok* (Reditus domum et lusos pueriles) címmel került a nyelvkönyvbe, a korszak legrészletesebb leírását adja a kisebb és nagyobb gyerekek akkoriban kedvelt játékairól. (Ebből egy hosszabb részletet l.: a Függelékben) A jelenet szereplői a latin nevekkel rendelkező gyerekek: Tuliolus, Corneliola, Scípio, Lentulius, valamint egyikük édesanyja, egy tanító, egy-egy cselédlány és cseléd. Közülük Corneliola az, aki még kisfiú, a többi gyerek az iskolából tart hazafelé, és az utcán kezdenek játszani. A pergő párbeszédből kitűnik, hogy az akkori gyerekek szinte mindennel, a lehető leghétköznapibb dolgokkal is tudtak játszani: diókkal, apró csontokkal, gombostűkkel, kövekkel, kavicsokkal, és a játékaikban szerették, ha volt valami tét, a nyertes pedig jutalmat kapott a többiektől. (A dialógusban ábrázolt játék során olyan szíjakat tesznek fel tétként, amelyekkel a könyveiket kötötték össze, illetve ami a nadrágjukat tartotta). Megjelent a jelenetben egy említés formájában a kártyajáték is. Az is kiderül a szövegből, hogy a játszadozáshoz a gyerekeknek szükségük volt szülői engedélyre, és az is, hogy az ugyancsak az utcán elhaladó tanító is figyelt arra, hogy a hazafelé tartó gyerekek mit csinálnak, és még az iskolán kívül is igyekezett fegyelmezni őket. Kiolvasható még, hogy a játékokban volt valamiféle hierarchia a gyerekek között: volt, aki irányítani próbált, volt, akit arra utasítottak, szedjen a porból csontokat, volt, aki nagyon visszafogottan viselkedett, és inkább az édesanyja, semmint a játszótársak elvárásainak szeretett volna megfelelni, és érzékelhető a már iskolás, idősebb gyerekek és a kisebb, még írni-olvasni nem tudó kisfiú viselkedése közötti különbség is.

A XXI., viszonylag hosszú szöveggel elkészített, *Ludus chartarum seu foliorum* című dialógus a kártyajátékokról szól. Több szabály, játékfajta épp úgy leírásra került ebben a részben, mint a játékszenvedéllyel, a fogadásokkal és veszteségekkel kapcsolatos gondolat. Mivel a szerző nyelvkönyvét elsősorban a tanuló ifjúságnak szánta, vélhetően ezzel a résszel is próbálta olvasóit a játékszenvedély káros mivoltával szembesíteni. A fejezet párbeszédei

kifejezetten életszerűnek tűnnek, a szereplők között megjelenik egy Valdaura nevű férfi, amely név kis változtatással megegyezett az író németalföldi feleségének családnevével. Lehetséges, hogy a jelenet többi szereplőjét brugge-i diákjairól formálta. A következő, labdajátékokról szóló, *Leges ludi* című dialógus viszont egyértelműen a szülővárosába kalauzol: Vives gyermek- és ifjúkorában, a XV-XVI. század fordulóján Valencia gazdag és jelentős város volt, ez a latin dialógusok több helyén is említésre került. A könyv jeleneteiben szereplő, az utcákon járkáló emberek például megjegyzik, hogy milyen szépek az épületek, és mennyire látványos maga a város, amelynek tereiről, utcáiról, házairól, palotáiról is olvashatunk. Vives műve mellett más korabeli források is írtak arról, hogy a város utcáin és terein milyen sokszor játszottak változatos labdajátékokat a legkülönbözőbb korú és származású személyek, akadályozva ezzel a járókelőket, és a játék hevében tett kiabálásaikkal, folyamatos káromkodással zavarva a lakosságot, ami több esetben is oda vezetett, hogy a játékokat és fogadásokat tiltó rendelkezéseket vezetett be a városi tanács. A legnépszerűbb játék a *Joc de pilota* volt. (A valenciai labdajátékok történetét a XIV. századtól kezdve Ferro mutatta be (2010); a város és a játékok részletes leírását pedig Bayarri (2004) készítette el.)

Ezekről a labdajátékokról Vives nyelvkönyve XXII. fejezetében írt tehát, felsorolva, hogy az ő korában a város mely részein űzték ezeket a (részben szerencse)játékokat az emberek. (Az egyes utcák, terek elnevezésében a játéktevékenységre utaló kifejezések még későbbi korokban is fennmaradtak.) Művének ebben a fejezetében a szerző három lovag (Borja, Centelles, Cabanilles) valenciai sétáját, a köztük elhangzott, anekdotákkal tarkított beszélgetéseket rögzítette, kitérve ezek között a labdajátékokról mondott szavaikra is. Borja például arról érdeklődött beszélgetőtársaitól, hogy Franciaországban szintén játszanak-e hasonló labdajátékokat, amire azok azt válaszolták, hogy csak Párizst ismerik, ám ott ilyen, nyilvánosan játszott versenyek nincsenek, viszont egyes kerületekben a magánjátékok léteznek. Az is kiderült ebből a dialógusból, hogy míg Valenciában az apró kövekkel felszórt utcákon cipőben,



4. kép: Labdázó gyerekek
Jacques Stella 1657-es metszetén
(Forrás: Philadelphia Museum of Art
URL: https://tinyurl.com/apc7ake8)

addig a francia és belga, sima járdával ellátott helyszíneken nemezből készült lábbeliben játszottak az emberek. A nyelvkönyv szövegéből az olvasható ki, hogy a Valenciába érkezett vendégek a mai teniszjáték kellékeihez hasonló, húros ütőkkel ütött, kemény, fehér bőrből készült és kutyaszőrrel megtömött labdákról beszéltek. Vives szülővárosában viszont a *trinquete* nevű labdajátékot könnyebb, gyapjúval töltött bőr- vagy széllabdákkal játszották, amiket át kellett ütni egy kifeszített háló felett az ellenfél térfelére. (A *trinquete* szabályairól l. részletesen: Raposo et al, 2014) Vives – bár más játékokat is felsorolt művének ebben a részében – megjegyezte, hogy a diákfiúk körében a labdajátékok a legnépszerűbbek, és hangsúlyozta azt is, hogy csak tanáruk engedélyével játszhatnak efféléket. Arról, hogy milyen fontos megválasztani a játék helyes idejét, s mi a játék célja, a könyvben ez áll: „az első törvény az, hogy mikor kell játszani. az ember komoly dolgokra teremtetett, nem a tréfálkozásra és játékra" – mondja Centelles. Így folytatja: „A játékok, kétségkívül, azt segítik elő, hogy a komoly dolgoktól megfáradt lélek felüdüljön. Így akkor kell játszani, amikor a lélek vagy a test elfáradt..." (Vives, 1988:128). Ugyanazt foglalta itt össze Vives, mint a korábban bemutatott pedagógiai rendszertanában. A második törvény szerinte az, hogy jól kell megválasztani, kivel játszik az ember, a harmadik pedig az, hogy mit, vagyis nem mindegy a játék típusa. Fontos szerinte, hogy ne is olyan legyen a játék, amit valaki rögtön elun vagy elfárad benne, és ne is olyan, ami felkorbácsolja és nyugtalanná teszi a lelket. Arról is írt, hogy aki téteket tesz, ne áldozzon fel sok pénzt, hogy nyugodt tudjon maradni, ha elveszíti. Utalt még a játékostársakkal való nyugodt, tréfás, udvarias viselkedés fontosságára, valamint (6. törvényként) arra, hogy csak addig szabad játszani, amíg a komoly tevékenységekben megfáradt ember felfrissül, kipiheni magát (Vives, 1988:129-130). Műveiben váltakozott tehát a játék megítélése: gyermekkorban, a test erősítése és a lélek felfrissítése szempontjából kifejezetten jónak tartotta, és igenelte a játékos tanítást is. A szerencsejátékok iránti, sokszor féktelen szenvedélyt viszont – több kortársához hasonlóan – károsnak, bűnösnek, kerülendőnek vélte, és több szöveghely mutatja a könyveiben, hogy igyekezett ettől óvni az ifjúságot. Egyértelmű volt az, a műveiben többször leírt gondolat is, hogy a munka és a tanulás a kora gyermekkor időszakát leszámítva mindig előbbre való, mint a játék, illetve az, hogy a fiúk nem játszhatnak együtt a lányokkal.

Összegzés

Juan Luis Vives, a kortársai által „második Quintilianus”-nak nevezett tudós olyan humanista volt, aki az érdekes, játékos, élményekkel tarkított tanítási módot tartotta célravezetőnek, ahogyan pedagógiai rendszertanából és latinnyelvkönyvéből is kiderül. Ez utóbbi műve életszerűen tükrözi saját kora gyermekvilágát és iskolai mindennapjait, Raposo és szerzőtársai elemzésükben az 1530-as évek metszetében európai vademecumnak tartják a kötetet. Ebben – számos más, a diákok mindennapjaiból vett téma mellett – a játékokról, valamint a gyerekek és felnőttek körében akkoriban egyaránt népszerű labdajátékokról is szó esett. A Vives korszakát követő évszázadokban készült, a gyermekkortörténet szempontjából kulcsfontosságú forrásoknak már jelentős és dinamikusan növekvő volt a száma. Ezek között különösen újdonságot jelentettek az illusztrált kiadványok és a művészeti albumok, mint például Jacques Stella puttószerű, mezítelen gyermekeket játék közben, illetve játékeszközökkel ábrázoló, páratlan forrásnak számító metszetképei. Ezek mellett a látványos alkotások mellett azonban egészen a XX. századig Vives szöveges leírásai is igen népszerűek, és más szerzők számára inspirálók voltak, és műveinek – akár a játéktörténet, akár más tématerületek szempontjából való – értelmezése és említése napjainkban (kis képzavarral élve) újra a reneszánszát éli.

Felhasznált irodalom

Bayarri Gómez, J. V. (2004). El juego de la pelota valenciana en tiempos de Juan Luís Vives. *Serie histórica*, 26, 135-158.
URL: https://tinyurl.com/bp9ybuyj

Belmas, E. (2006). *Jouer autrefois. Essais sur le jeu dans la France moderne. (XVIe-XVIIIe siècle)* Champ Vallon, Seyssel.
URL: https://tinyurl.com/2sjvr959

Costa, S. de (1520). *Tractatus perutilis super ludis licitis et illicitis editus et pluribus denique labeculis extersus: cis Alpes caracteribus eneis nunc primum excusus.* Ioannem Fabri Calchoty, Tolose.

Ferro, I. (2010). *La pelota valenciana.* Museo del Juego, Madrid.
URL: https://tinyurl.com/ybttc3tj

González, E. G., Rodríguez, V. G. (1999). *Los Diálogos de Vives y la imprenta. Fortuna de un manual escolar renacentista (1539-1994).* Institució Alfons el Magnànim, Valencia.

Gouyn, O. (1550). *Le Mespris et contennement de tous jeux de sort.* Charles L' Angelier, Paris.

Guy, A. (1985). *Historia de la filosofia española.* Tomo 3. Antrophos Editorial, Barcelona.

H. Kakucska, M. (1985). Juan Luis Vives és Pázmány Péter a nőnevelésről. *Irodalomtörténeti Közlemények,* 89(4-5), 479-485.
URL: https://tinyurl.com/3y9vbyb6

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

H. Kakucska, M. (2007). Joannes Ludovicus Vives és a „Linguae Latinae Exercitatio”. *Classica, mediaevalia, neolatina.* 2, 51-61.

H. Kakucska, M. (2013). Vivesz János Lajos, Pázmány Péter, Juan Luis Vives (Orczy Lőrinc) és Hargittay Emil. In: *Pázmány nyomában. Tanulmányok Hargittay Emil tiszteletére.* Mondat Kft, Vác.
URL: https://tinyurl.com/49w6rm3b

Kéri, K. (1993). Juan Luis Vives élete és művei. In: Balogh László (szerk.): *Vivestől Kodályig.* OPKM, Budapest. Neveléstörténeti Füzetek 12. 3-11.
URL: https://tinyurl.com/3uz6xvk8

Kéri, K. (2017). Egy páratlan gyermekkortörténeti forrás a reneszánsz korból: Vives latin nyelvkönyve. In Németh, A., Pukánszky, B. (szerk.). *Gyermekek, iskolák, tanárok – egykoron és ma.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, pp. 43-51.
URL: https://tinyurl.com/23fsmx76

Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (szerk., 2003). *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény.* Osiris Kiadó, Budapest.

Péter, J. (é.n. [1911]). *Erasmus nevelési eszméi.* Gyulafehérvár. (Különlenyomat a gyulafehérvári gimnáziumi értesítőből)
URL: https://tinyurl.com/4a9w297n

Porto-Bompiani, G. (1973). *Diccionario de Autores de todos los tiempos y de todos los paises* Tomo 3. Montaner y Simon S. A., Barcelona.

Prat, V. A. (1981). *Historia de la literatura española.* Tomo 2. Gustavo Gili, Barcelona.

Raposo Gaitán, J., Sánchez García, P., Salazar Abades, D. (2014). *Luis Vives y su relación con el juego y el deporte.* Museo del Juego, Madrid, Num. 37: Luis Vives.
URL: https://tinyurl.com/4zry2282

Riber y Campins, L. (1947, trad., ed.). *Juan Luis Vives: Obras completas.* Tomo 1. (Riber y Campins előszavával.) Aguilar, Madrid.

Stella, J. (1657). Les Jeux et plaisris [sic] de l’enfance, invantez par Jacques Stella et gravez par Claudine Bouzonnet Stella. Paris.

Szlávy, P. (ford., 1779). *Böltsességhez vezető-út mellyet Deák nyelven ki-adott régenten Valentziai Vives János Lajos Most pedig azzal Magyar nyelvben édes Hazája nevendék Iffjainak kedveskedik Szlávy Pál.* Pest.

Vives J. Lajos (1935). *Válogatott neveléstudományi művei*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: Péter János. Nyom. a Minerva sajtóján, Kézdivásárhely.
URL: https://tinyurl.com/5n8sxp8z

Vives, J. L. (1947). *Obras Completas II. t.* M. Aguilar, Madrid.
URL: https://tinyurl.com/2yrkx46t

Vives, J. L. (1988). *Diálogos. Fábula del hombre. Templo de las leyes.* Intr., trad., notas: Alcina, J. F. Ed. Planeta, Barcelona.

Függelék

VI. dialógus (részlet): Hazatérés és gyermekjátékok.

(Részlet a nyelvkönyvből)

Tuliolus:	Scípio, Lentulius, gyertek játszani!
Scípio:	Mit játsszunk?
Tuliolus:	Gurigassunk diót!
Lentulius:	Van nálam pár szem, de ezek töröttek meg romlottak.
Scípio:	Fogadjunk dióhéjba!
Tuliolus:	Mi hasznom lenne belőle? Jóllehet, húszat is nyernék, nem lenne belül semmi, amit megehetnék.
Scípio:	Én, ha játszom, nem eszek. Ha enni akarok valamit, hazamegyek anyámhoz. Ezek a dióhéjak arra jók, hogy házikókat építsünk a hangyáknak.
Lentulius:	Játsszunk páros-páratlant gombostűkkel!
Tuliolus:	Jobb lenne, ha csontokat hoznál.
Scípio:	Hozzál, Lentulius!
Lentulius:	Ott vannak.
Tuliolus:	Milyen porosak és olyan piszkosak, és nincsenek eléggé letisztítva a hústól. Nem is simák. Dobd el!
Scípio:	Ki a kezdő?
Lentulius:	Én vagyok. Mibe fogadunk?
Scípio:	A szíjakba.
Lentulius:	Nem akarom elveszíteni őket, mert otthon a dajka megver.
Tuliolus:	Mi legyen a tét, ha legyőzlek?
Lentulius:	Fricskák.
Tanító:	Mi ez itt a földre dobva? Széttépitek a ruhátokat és a zoknitokat, és ráadásul ilyen piszkos helyen. Miért nem sepritek fel előbb a földet, és úgy ültök le. Hozz egy seprűt!
Tuliolus:	Szóval, mibe fogadunk?
Scípio:	Egy gombostű minden pontért.
Tuliolus:	Kettő jobb volna.
Lentulius:	De nekem nincs tűm, a tű helyett tegyünk inkább cseresznyeszárakat.
Tuliolus:	Hagyd ott! Játsszunk úgy, hogy én, te és Scípio.
Scípio:	Én a gombostűimmel akarok játszani.
Tuliolus:	Adj először csontot, majd nyersz a fogadáson.
Scípio:	Nem biztos, mert te csalsz a játékban.
Tuliolus:	Ki csal, mikor azt mondod a fehérre, hogy fekete?
Scípio:	Csúfolj, amennyit csak akarsz, de most nem te fogod elvinni a tűket.
Tuliolus:	Jól van, megbocsátok, de játsszuk már az elsőt, és jó szerencsét adjon nekem az Isten.
Scípio:	Vesztes vagy.
Tuliolus:	Gyerünk, a tételeket.
Lentulius:	A csontokat, kérlek!
Tuliolus:	Gyerünk a maradékkal!
Lentulius:	Gyerünk!
Cselédlány:	Vacsorázni, gyerekek! Sose hagyjátok abba a játékot?
Corneliola:	Ez a játék unalmas, játsszunk festett kavicsokkal!
Tuliolus:	Fessünk köröket erre a kőre szénnel és mésszel!

Scípio:	Én jobban szeretem a vacsorát, mint a játékot, visszaveszem a gombostűimet, mivel a csalásaitok miatt vesztettem el.
Tuliolus:	Emlékezz csak vissza, tegnap te raboltad ki Cetegót. Senki nem tud mindig szerencsés kézzel játszani.
Corneliola:	Hozd a kártyát, kérlek, a kredencen van, balra.
Scípio:	Jobb lenne inkább máskor; most nincs időm, mert már túl sokat időztem, félek, hogy a dajkám puszta haragból vacsora nélkül zavar az ágyba. Te, Corneliola, hozd el holnap délután ezeket a kártyákat!
Corneliola:	Ha megengedi anyánk; jobb volna most játszani, mikor megengedte.
Scípio:	Többet ér most vacsorázni, mivel hívnak.
Cselédlány:	Sose hagyjátok nekem, hogy nézzem, ahogy játszotok?
Corneliola:	Hagynánk mi szívesen, ha te meg hagynád, hogy játsszunk; mivel téged szórakoztat, ha nézed a játékunkat, neked meg hagynod kell, hogy játsszunk.
Cseléd:	Szevasztok gyerekek; Mikor jöttök? A vacsora már félig kész van, csak kevés hiányzik, ki kell venni a húst, és tálaljuk a sajtot és almákat.

Forrás: Vives, Juan Luis (1947).
Obras Completas II. t. M. Aguilar, Madrid, 890-891.

Az eredeti latin szövegváltozat,
valamint az angol fordítás felhasználásával,
spanyolból fordította: Kéri Katalin

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-05 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 55-67



19. századi, gyermekjátékokról szóló művek a Helikon Könyvtár gyűjteményében

Révész József[1] – Révészné Pálfi Krisztina[2]

[1]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet
tanársegéd 0009-0004-2498-5841
[2]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet
tanársegéd 0009-0005-0915-8052

KEYWORDS
- *aristocratic education*
- *library research*
- *collection of games*
-

ABSTRACT
Books on 19th century children's games in collection of Helikon Library | This study is an attempt to present a unique collection in Hungary, the library of Festetics Castle in Keszthely, which is still intact and contains material related to games, game collections and game pedagogy. Taking play as a starting point, we will explore the changes in the concept of childhood, the changing views on the characteristics of children, and the attention that the 19th century brought to play. Because the image of the child has changed from era to era, from the constant struggle with the inherently sinful nature of early Christian thought, or the 'little adult' view, to the 'discovery of the child' in the Age of Enlightenment, since behind the processes already outlined in a nutshell, there were significant social transformations, the emergence of the bourgeois family type.

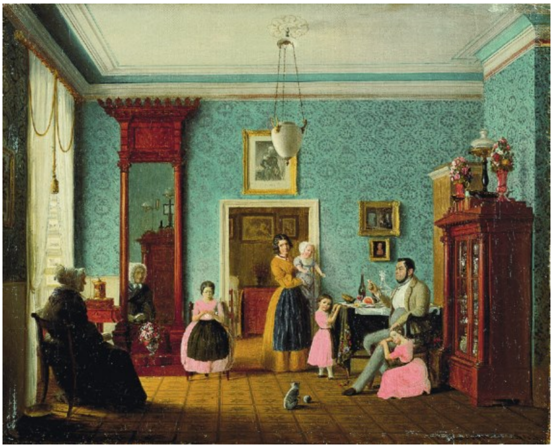
KULCSSZAVAK
- *arisztokrata nevelés*
- *könyvtári kutatás*
- *játékgyűjtemény*

ABSZTRAKT
A tanulmány egy Magyarországon egyedülálló gyűjtemény, a keszthelyi Festetics-kastély könyvtárának játékkal, játékgyűjteményekkel és játékpedagógiával kapcsolatos, mai napig épségben fellelhető anyagának bemutatására tesz kísérletet. A játékból kiindulva vizsgálódásunk körbejárja azt a szemléletet, melynek hatására a gyermekség fogalmának változásai, a gyermeki sajátosságokról alkotott vélemények változtak, és a 19. századtól ráirányította a figyelmet a játékokra is. Mivel a gyermekről alkotott kép korszakról korszakra változott, egészen a korai keresztény gondolkozásban megjelenő, eredendően bűnös természettel folytatott folyamatos küzdelemtől a „kis felnőtt"-szemléleten keresztül a felvilágosodás korának „gyermekfelfedezéséig", hiszen a már dióhéjban vázolt folyamatok mögött jelentős társadalmi átalakulás, a polgári családtípus kialakulása is állt.

A gyermekjátékok 19. századi európai áttekintése

A gyermekkor történetének egyik figyelemre érdemes aspektusa az, hogy gyermekeink mit és hogyan játszottak és erre a társadalom milyen befolyással bírt. A neveléstörténet a 18. századot a „*pedagógia századának*" nevezi (Mészáros, Németh & Pukánszky, 2005). Nem véletlenül, hiszen a pedagógiai gondolkodók figyelme egyre határozottabban ráirányult a gyermeki sajátosságokra. A 19. század elejére, különösen Európa nyugati felén a társadalmi változások felerősödtek, felgyorsultak részben a francia forradalom, részben az erősödő urbanizáció

e-mail: revesz.jozsef@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary
e-mail: palfi.krisztina@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary



1. kép: Wohnstube der Familie Hauschild. Eduard Gaertner 1843 (Forrás: Stadtmuseum Berlin URL: https://tinyurl.com/bdefyzzj)

hatásaként, ami gyökeresen változtatta meg emberek tömegeinek az életét (Pukánszky, 2018). Ez magával hozta a kiformálódó és megerősödő polgári család életformát, ahol a gyerekek a szülőkkel már szorosabb kapcsolatot ápoltak.

A korszak életformáját ábrázoló képzőművészeti alkotások is arról tanúskodnak, hogy a kívánatos életvezetés a családban zajlik, ahol a szülők a családi tűzhelynél a gyerekekkel játszanak. Az anyák fontos feladata volt, hogy a társaság keresése helyett inkább a gyerekekkel hancúrozzanak, játszanak (Robertson, 1974).

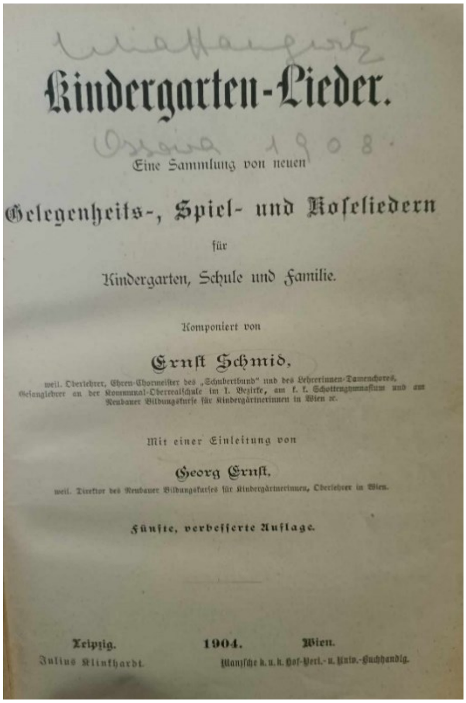
A szakírók, gondolkodók elárasztották az olvasókat magabiztos hangvételű írásokkal, melyek a gyermeknevelés gondjaira adtak tanácsokat (Pukánszky, 2018). Divatossá váltak a fiktív naplók, párbeszédes formában lejegyzett írások, melyek a szülők, gyakran az édesapák *saját* élményeit, tapasztalatait mutatták be, mint pl. Ernest Legouvé, Felméri Lajos vagy Karoline Rudolphi levélsorozata (Rudolphi, 1857).

Különösen Magyarországon nagy hatást gyakorolt Fröbel pedagógiája, aki szakított azzal a felfogással, hogy a játék a gyermek számára haszontalan időtöltés. Szemlélete szerint a játék nevelő célzattal bír, mely a munkaszeretetre, a vallásos nevelésre fókuszálva, az értelmi és erkölcsi erő fejlesztésében játszik szerepet (Pásztor, 2022) és alapgondolat, hogy „A játék a gyermek munkája" (Komjáty, 1871, 733. old.). Érdekes vetülete Fröbel pedagógiájának, játékszemléletén túl, a zenei nevelésről alkotott felfogása. Az összes tevékenységhez, így a játékhoz is hozzátartozott a megfelelő szövegű dal, melyeket Fröbel maga, míg a dallamot Robert Kohl készítette (Révész, 2021). A szemlélet hamar meggyökeredzett az akkori magyar viszonyok között, és ennek kapcsán rengeteg kiadvány, énekgyűjtemény látott napvilágot, melyek rendre tartalmaztak a játékhoz kapcsolódó énekeket, így például:

- Kobány Mihály: Kis dalnok (1874) Újabb kiadásai 1876, 1878
- Kobány Mihály: Dal és játékgyűjtemény (1876)
- Komjáthi György: 101 gyermekjáték leírását tartalmazó játék-könyv, dalokkal (1877)
- Tóth István: Gyermekdalok (1881)
- Haéász Sarolta: Gyermekkerti csokor (1883)
- Dömötör Géza, Kozma Dénes, Kohányi Sámuel: Dal-, és játék versgyűjtemény (1883) Bővített kiadás: (1890)

A későbbiekben bemutatandó könyvtári anyag is tartalmaz hasonló énekgyűjteményt:

- Ernst Georg: Kindergarten-Lieder: Eine Sammlung von neuen Gelegeheits-, Spiel- und Koseliedern für Kindergarten, Schule und Familie / Komponiert von Ernst Schmid ; Mit einer Einleitung von Georg Ernst. Lepizig, Wien, Klinkhart. Manzsche Buchhandlung, 1904. (herceg Festetics Györgyné szül. Maria Haugwitz sajátkezű aláírása 1908-ból)


Kindergarten-Lieder.

Eine Sammlung von neuen

Gelegenheits-, Spiel- und Koseliedern

für

Kindergarten, Schule und Familie.

Komponiert von

Ernst Schmid,

weil. Oberlehrer, Ehren-Chormeister des „Schubertbund" und des Lehrerinnen-Damenchores, Gesanglehrer an der Kommunal-Oberrealschule im I. Bezirke, am k. k. Schottengymnasium und am Neubauer Bildungskurse für Kindergärtnerinnen in Wien rc.

Mit einer Einleitung von

Georg Ernst,

weil. Direktor des Neubauer Bildungskurses für Kindergärtnerinnen, Oberlehrer in Wien.

Fünfte, verbesserte Auflage.

Leipzig. 1904. Wien.

Julius Klinkhardt. Manzsche k. u. k. Hof-Verl.- u. Univ.-Buchhandlg.

2. kép: Kindergarten Lieder
(Forrás: saját fotó)

A Festeticsek könyvtára

A család eredetének kutatása Festetics György nevéhez köthető. A gróf 1777-es zágrábi ott-tartózkodása során értesült róla, hogy azon a környéken is élnek Festeticsek, akikkel fel is vette a kapcsolatot. Később György fia, László is érdeklődött a család származása felől. A család magyarországi ágát Festetics Pál alapította, aki Horvátországból való átköltözése után ismeretségbe került Batthyány Ádám dunántúli főkapitánnyal, akinek várnagya, ispánja és ezt követően íródeákja lett. Az első birtok, amit Magyarországon szerzett, egy Szombathelyen lévő rét volt. Vagyona nemsokára gyarapodott. Ő alapozta meg a Festetics család későbbi jelentősnek mondható vagyonát.

Festetics Pál volt az első a család tagjai közül, akit Magyarországon temettek el. Fiát, akit apjához hasonlóan Pálnak hívtak, mostohaszülők neveltek fel. Ő még csak magyarul tudott, amit egy feljegyzésében meg is említ. Atyjával ellentétben más nyelveket is szeretett volna ismerni előrelépése megkönnyítése

céljából. 1665-ben Batthyány Kristóf szolgálatába lépett mint katona. Pályája szép lassan felfelé ívelt. Családja gazdagságának igazi alapját második házasságával vetette meg valójában.

Festetics Pál legkisebb fiát, Kristófot, a fennmaradt iratok szerint fiatalabb évei alatt anyja nevelte. Kristóf nagy érdeklődést mutatott a jogi tanulmányok iránt, de emellett a gazdálkodást is kitanulta. 1717-től táblabíró, majd alispáni tisztségeket töltött be. Mária Terézia aranysarkantyús lovaggá ütötte. Festetics Kristóf 1737-ben és 1738-ban is vásárolt keszthelyi birtokokat. 1745-ben kezdte meg a kastély építtetését, amelyet haláláig folytatott. Céljául Keszthely város felvirágoztatását tűzte ki (Szabó, 1928). A kastélyban könyvtárszobát hozott létre, ahol főleg jogi, történeti és politikai könyveit helyezte el, falba épített szekrényekben.[1]

Festetics Kristóf elsőszülött fia, Pál, 1722. december 7-én látta meg a napvilágot. Apját, még Pál gyerekkorában, Pozsonyba szólította hivatala. Ez idő alatt valószínűleg édesanyja gondoskodott róla. Szülei 1739-ben elváltak. Alsóbb iskoláit Sopronban, a gimnázium felsőbb osztályait Nagyszombatban végezte el. Később a nagyszombati, majd a lipcsei egyetemen tanult jogot. 1749 novemberében Sopron megye alispánjává választották. Később Bécsben az udvari kamara tanácsosává lett, Mária Terézia elsőrendű bizalmasaként. Apjához hasonlóan sokat törődött Keszthely fellendítésével. A kastélyt, a hozzátartozó uradalmi épületeket és a parkot apja halála után újjáépíttette. Ő gondoskodott a családi levéltár rendszeres kezeléséről, és 1770-ben kinevezte a keszthelyi levéltár első levéltárosát, Kozits István ügyvédet (Szabó, 1928). Festetics Pál a könyvtár állományát is nagymértékben gyarapította, ő alkalmazott először szakértő könyvtárost. A hírlaptár megalapozása is az ő nevéhez fűződik.[2]

Festetics Pál legidősebb fia, Festetics György volt, aki 1775. december 31-én született. Fiatalkori neveltetéséről és iskoláiról hiányosak az adatok. Felsőbb tanulmányait Bécsben, a Terézianumban végezte, és itt ismerte meg gróf Széchenyi Ferencet, akinek a barátsága egész élete szempontjából meghatározó volt. Később, elődeihez hasonlóan, Festetics György is katonai pályára lépett. Miután innen visszavonult, jelentős munkálkodásba kezdett a magyar műveltség emelésének az érdekében. Az előrehaladás, a fejlődés lehetőségét a tanulásban és a tudásban látta. Az a szándék, hogy ne csak anyagi, hanem szellemi téren is elősegítse a térség felvirágoztatását, atyai örökségnek tekinthető, hiszen Festetics Pál volt az, aki az első iskolát alapította Keszthelyen. 1797-ben nyitotta meg először kapuit a Georgikon, Keszthely gazdasági iskolája. „Mi csak nemzetünknek akartunk feldicsekedni azzal az intézettel, mely Keszthelyen fundáltatott mezei gazdaságnak közhasznú gyarapítására, azonban csakhamar

[1] Lásd: https://festeticskastely.hu/konyvtar

[2] Magyar Hírmondó, 1978.13. o.



3. kép: A keszthelyi Festetics Kastély könyvtára (Forrás: festeticskastely.hu URL: https://festeticskastely.hu/kepekben/)

más nyelven írott újságok és nevezetesen a bécsi udvari újság is magasztalták ily követésre méltó tetteit méltóságos gróf Festetics György ő nagyságának".[3] Festetics György korában a magyar irodalom igencsak rászorult a mecénásokra. Nehéz volt az íróknak megfelelően gazdag és áldozatkész pártfogókat találni. Ezeknek a magyarországi mecénásoknak az egyike volt Festetics György, aki leginkább a dunántúli magyar írókat támogatta. Nagy szolgálatot tett a magyar irodalom számára azzal, hogy megnyitotta levéltárát a történettudomány számára. Ez akkor merőben szokatlan volt, ugyanis a főnemes urak abban az időben nem szerették, ha idegenek látogatják a levéltárukat (Szabó, 1928). Festetics György a könyvtár néhány ezres törzsanyagának a gyarapításához is nagyban hozzájárult. A gazdasági szakmunkákon, a felvilágosodás korának filozófiai, irodalmi művein és a közreadott tudományos műveken kívül, melyeknek száma az ő idejében megötszöröződött, a könyvtár anyaga jelentős folyóirat- és hírlapanyaggal is bővült. A könyvtár területét is megnövelte és 1799 és 1801 között építtette meg és rendeztette be a könyvtártermet, amelynek berendezése Kerbl János keszthelyi asztalosmester munkája. A műemléki besorolású könyvtár galériája és a klasszicista stílusú könyvállványok szlavón tölgyből készültek. A Festetics György idejéből származó szakbeosztás és a latin nyelvű jelzetek a mai napig megtalálhatóak a polcok felett elhelyezett táblákon.[4]

Külön tárolóban található a mintegy 500 kötetet kitevő magyar, latin, német, francia és angol nyelvű pedagógiai gyűjtemény. A gazdag gyűjtemény – melyek részletezése jelen tanulmány kereteit meghaladja – felöleli a 18-19. század akkoriban legmodernebbnek tekinthető pedagógiai szakirodalmát.

[3] Magyar Hírmondó, 1978. 13. o.
[4] Lásd: https://festeticskastely.hu/konyvtar

A Festetics-kastély Könyvtárban fellelhető gyermekjátékokkal foglalkozó művek?

Egy igényesen és minden részterületre kiterjedő pedagógiai könyvgyűjtemény nem lehet teljes a korszak gyermekjátékokat felölelő irodalma nélkül. A könyvtár anyagában 90 darab gyermekjátékkal foglalkozó mű lelhető fel, mely felöleli a gyermekjáték, gyermekirodalom, illetve a családi képeskönyvek területét. Keletkezésük 1764 és 1912 közé tehető.[5] A legkorábbi mű, amely ott fellelhető: Le Livre des Enfants (magyar) Hasznos múlatság, az az A' kisdedek' tanúságára, és hasznokra, a' tudni szükséges dolgokrúl Egybe-Szedett kérdések és feleletek. / Frantziábúl magyarra fordította Klobusiczki Antal ... Pozsonyban: Landerer János Mihály. 1764



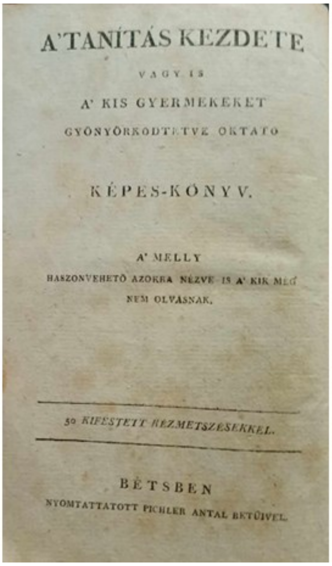
4. kép: Textor: Kinderspiele für alle Jahreszeiten. (Forrás: saját fotó)

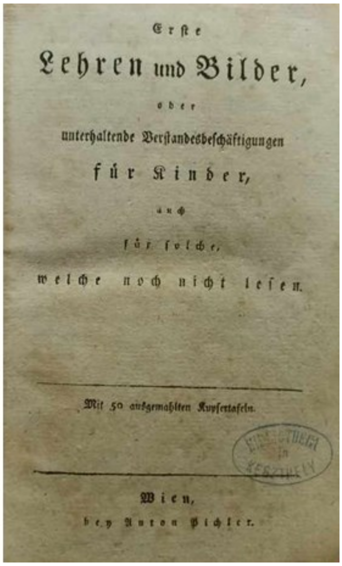
Kifejezetten a gyermekjátékkal foglalkozó, jórészt gyermekjáték-gyűjtemények, játékötleteket tartalmazó művek:

- Textor: Kinderspiele für alle Jahreszeiten. (Mit einer Vorrede von M.J.C. Dolz)
  Lepizig im Industrie-Comptoir. 1820. Keménykötés.
- Neumann-Sartori: Winterfreunden für Kinder von jedem Alter
  Eger 18??. Keménykötés
- A tanítás kezdete, vagy is a' kis gyermekeket gyönyörködtetve oktató képes-könyv a' melly haszonvehető azokra nézve is a'kik még nem olvasnak. Erste Lehren und Bilder, oder unterhaltende Verstandesbeschäftigungen für Kinder, und solche, welche noch nicht lesen. Bétsben nyomtattatott Pichler Antal betűivel 1817. Keménykötés
- Funke, Carl Ludwig: Familien Bilder-Buch zur angenehmen und lehrreichen Unterhaltung der Jugend. Nürnberg: Friedrich Campe. 1812

[5] A család (Festetics IV. György és édesanyja Maria Haugwitz grófnő) II. világháború végén, 1944 szeptemberében hagyta el az országot.

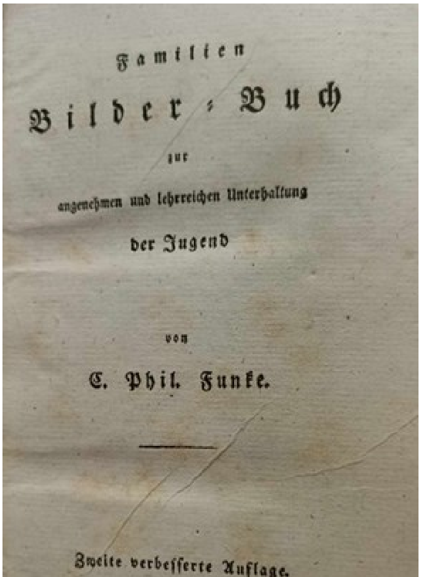

Winterfreuden
für
Kinder von jedem Alter,
welche
sich und alle andere Kinder unterhalten und
belustigen wollen,
bestehend
in Taschenspielerkünsten, Spielen, Räthseln, Charaden, Schnurren, Anekdoten und Fabeln.
Eger,
bei Joseph Kobersch.


A'TANÍTÁS KEZDETE
VAGY IS
A' KIS GYERMEKEKET
GYÖNYÖRKÖDTETVE OKTATÓ
KÉPES-KÖNYV.
A' MELLY
HASZONVEHETŐ AZOKRA NÉZVE IS A' KIK MÉG
NEM OLVASNAK.
50 KIFESTETT REZMETSZÉSEKKEL.
BÉTSBEN
NYOMTATTATOTT PICHLER ANTAL BETŰIVEL.


Erste
Lehren und Bilder,
oder
unterhaltende Verstandesbeschäftigungen
für Kinder,
auch
für solche,
welche noch nicht lesen.
Mit 50 ausgemahlten Kupfertafeln.
Wien,
bey Anton Pichler.

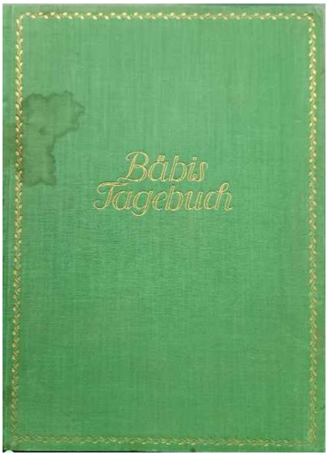
5. kép: Neumann-Sartori: Winterfreunden (Forrás: saját fotó)

6-7. kép: A tanítás kezdete **(**Forrás: saját fotó**)**

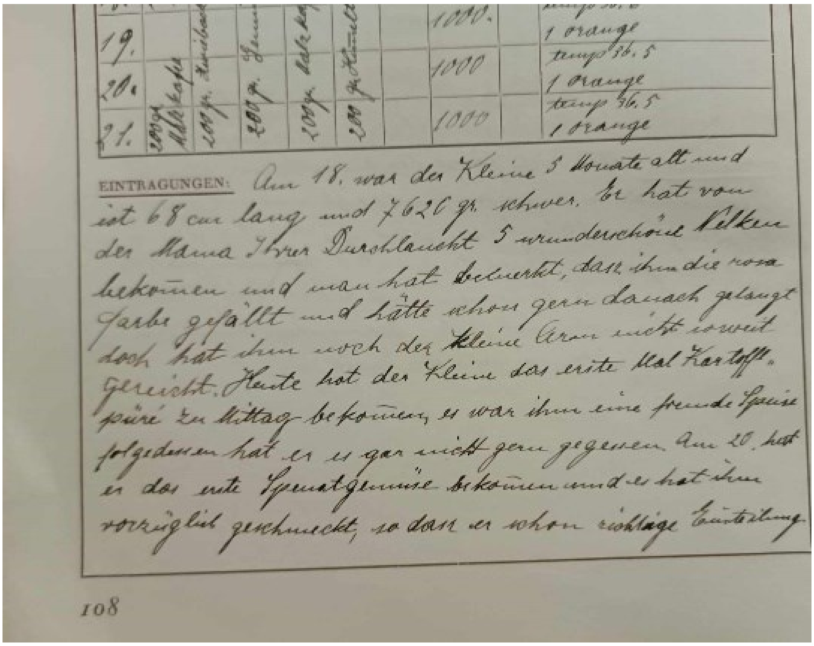

Familien
Bilder-Buch
zur
angenehmen und lehrreichen Unterhaltung
der Jugend
von
C. Phil. Funke.
Zweite verbesserte Auflage.
Nürnberg 1812,
bei Friedrich Campe.

8. kép: Funke: Familien Bilder-Buch (Forrás: saját fotó)

A gyűjtemény egyik legérdekesebb darabja a Stowasser Katalin dajka által német nyelven és kézzel írt „Bäbis Tagebuch”, mely Festetics IV. György (1940-) Keszthelyen töltött első két életévének dokumentációja, egyben első kézből származó hiteles gyermeknevelési korrajz. A napló rögzíti a csecsemő mindennapos étkezését, gyarapodását, napi rutinját. Ugyanakkor fontos, hogy az író, aki a gyermekkel napi 24 órás kapcsolatban volt, rendszeresen írt személyes hangvételű bejegyzéseket, melyek segítségével egyedülálló módon rekonstruálható egy korabeli arisztokrata gyermek fejlődése, játéka, családjával való kapcsolata.







19.	1000.	1 orange
20.	1000	temp 36.5 1 orange
21.	1000	temp 36.5 1 orange

EINTRAGUNGEN: Am 18. war der Kleine 5 Monate alt und ist 68 cm lang und 7620 gr. schwer. Er hat von der Mama Ihrer Durchlaucht 5 wunderschöne Nelken bekommen und man hat bemerkt, dass ihm die rosa Farbe gefällt und hätte schon gern danach gelangt doch hat ihm noch der kleine Arm nicht soweit gereicht. Heute hat der Kleine das erste Mal Kartoff. püré zu Mittag bekommen, es war ihm eine fremde Speise folgedessen hat er es gar nicht gern gegessen. Am 20. hat er das erste Spinatgemüse bekommen und es hat ihm vorzüglich geschmeckt, so dass er schon richtige Einteilung

108

9.-11. kép: Bäbis Tagebuch. Fedőlap, első oldal, bejegyzés
(Forrás: saját fotó)

Ezen kívül még számos könyv található a gyűjteményben, melyek azért nem képezték vizsgálódásunk tárgyát, mivel nem kifejezetten játékokat, hanem a gyermek fejlődésével kapcsolatos oktató/nevelő célzatú párbeszédeket tartalmaztak, melyek megfeleltek a kor pedagógiai felfogásának (Pukánszky, 2018).

A játékgyűjtemények tartalmi jellemzői

A vizsgált kiadványok közül talán a játék szempontjából leginkább figyelemre méltó Textor Kinderspiele für alle Jahreszeiten című, képekkel gazdagon illusztrált könyve, mely évszakokra bontva fogalmaz meg ajánlásokat, ötleteket a gyermekek játéklehetőségeit illetően. Tavaszra 21, nyárra 11, őszre 12, végül télire 13 játékot javasol. A játékok leírása meglehetősen részletes, mai szemmel olvasva kevéssé követhető, amit a korabeli nyomtatásban használt gót betűk is nehezítenek.

A tavaszi játékoknál elsősorban labdajátékokat tartalmaz:

- Das Brethüpfeln und Kreiseln – Pattanás és pörgés
- Das Marmelnspiel – Golyójáték

Etwas über die Beschaffenheit eines guten Balls – Valamit a jó labda természetéről

- Das Ballfangen – Labdafogás

A nyári játékok inkább katonás játékok gyűjteménye:

- Das Ringwerfen – Gyűrűdobálás
- Die Massenübung für Knaben, welche das fünfte Lebensjahr erreicht haben – Az ötödik életévüket betöltött fiúk tömeggyakorlatai
- Das Poul – oder Kugelspiel – Poul, avagy a labdajáték
- Das Scheibenschiessen mit dem Blaserohr – Célbalövés fúvócsővel
- Das Schiessen nach dem Ziele mit dem Feuergewehr – Célbalövés fegyverrel





12-13. kép: Textor: Kinderspiele für alle Jahreszeiten.
(Forrás: saját fotó)

Őszi játékok a labdázás és a vadászat témájában:

- Das alte deutsche kegelspilel – Régi német tekejáték/kuglijáték
- Das Kegelwerfen – Bowlingozás
- Das Puppenprellen, ein Spiel für Mädchen – Babaugráltatás, játék lányok számára
- Die blinden Jäger – A vak vadászok
- Der Drache – A sárkány
- Die Jagd – A vadászat

Téli játékötletek:

- Der kleine Wurfspiel – A kis kidobójáték
- Das Rutscheln oder Bergrutscheln – Csúzdázás vagy hegyi csúszda
- Das Wählen und Rechnen – Szavazás és számítás
- Der blinde Herr und sein ebenfalls blinder Diener – A vak úr és az ugyancsak vak szolgája
- Der Beschuldigte – A vádlott

Hasonló felépítésű fellelhető kiadvány: Neumann-Sartori: Winterfreuden für Kinder von jedem Alter. Alcím: Welche sich und alle andere Kinder unterhalten und belustigen wollen, azaz: Téli örömök minden korosztály számára, akik magukat és másokat szórakoztatni akarnak. A könyvecske elsősorban kísérletező, „trükkös" játékokat tartalmaz.

- Ein scheinbares Perpetuum Mobile zu machen – Egy látszólagos örökmozgó készítése
- Zu machen, dass ein Schnupftuch, ohne beschädigt zu brennen – Olyan zsebkendőt készíteni, amely sérülés nélkül ég.
- Zu machen, dass Holz nicht verbrennt – Elérni, hogy a fa ne égjen el.
- Ein Schneebalchen brennend zu machen – Egy hógolyót éghetővé tenni.
- In einem Ey im Masser eine Feuerflamme zu erzeugen - Tojáshéjban tüzet rakni

Az előzőektől némiképpen eltérő könyv „A tanítás kezdete, vagy is a' kis gyermekeket gyönyörködtetve oktató képes-könyv a' melly haszonvehető azokra nézve is a'kik még nem olvasnak. Erste Lehren und Bilder, oder unterhaltende Verstandesbeschäftigungen für Kinder, und solche, welche noch nicht lesen." Figyelemre méltó a szerző néhány fontos megállapítása:

- A gyermek számára az első élmények meghatározóak.
- Az értelmi képességeket akarja fejleszteni, noha az általános vélekedés szerint a gyermek nem értheti a felnőttet.
- Kiemeli a nevelő felelősségét
- A gyermekben a tanulás vágyát kell felébresztenünk.

„A'kik tudják, hogy a' legelső bényomások 's megfogások melly hathatos következtetéssel fojnak bé a' gyermek okosságának további kifejtődzésére, köszönettel fogadják el az Írónak kezéből azt a' könyetskét a' mellyben ő, a' megtsak ébredezni kezdő okosságnak akart világot gyujtani, abban az élet korban, mellyet, azon hibás vélekedésnél fogva, hogy a' nem értt bennünket, egészen magának szoktuk hagyni. (Elöljáró beszéd)"

Ennek okán a könyv nem elsősorban játékokat tartalmaz, sokkal inkább az élet számos területének megismeréséhez szolgál segítségül. Érinti a mindennapi élet, a család, a játék, a természet, az állatok és növények, a háztartás, a sütés-főzés kérdését, de még olyan kérdésekben is támpontokat ad, hogy miként viselkedjünk például a koldusokkal, nyomorékokkal, szegényekkel; hogyan ossza be egy gyermek okosan az idejét; milyen játékkal foglalja el magát; milyen munkát tud végezni. Fő célja a nevelés.

Az unatkozó gyermek:

„Jobb lett volna ha ez a' kislány egy fertály órátskát kötött volna a harisnyáján, úgy nem únta volna így meg magát; vagy ha oda ment volna az édes anyjához nézni, ha nem segíthet-é valamit, ha így egykeveset dolgozott volna, akkor ismét jol esett volna neki a' játék. (III. fejezet)"

A keszthelyi Festetics-könyvtár anyagát tanulmányozva, különös tekintettel a gyermek számára írt, illetve a gyermekekről szóló könyveket, szembetűnő, hogy a gyűjtemény összeállítása során milyen nagy figyelmet szenteltek a kicsinyek nevelésének, fejlesztésének. Deklarált cél az „okos" időtöltés. Megjelenik a család szerepe és fontossága, így Funke Familien Bilder-Buch zur angenehmen und lehrreichen Unterhaltung der Jugend (Családi képeskönyv a fiatalok élvezetes és tanulságos szórakoztatására) című könyvében is.

Összefoglalás

A különböző történelmi korok eltérően és olykor sajátságosan tekintettek a gyermekekre, a velük való bánásmód levezethető a róluk alkotott képre. Hamis álláspontot alakíthatunk ki magunkban, ha mai szemmel, korunk paradigmái, látásmódja alapján ítéljük meg elődeink gyermekképét (Vajda & Pukánszky 1998). Ugyanakkor a társadalmi változás/fejlődés folyamatossága következtében a 18. századra – különösen Rousseau és Herder munkája nyomán – kialakult a romantikus gyermekkép, mely „felmenti" a gyermeket az eredendő bűn terhe alól (Patyi, 2009).

Ennek a gondolatnak a szellemében a gyermek személye, személyisége, igényei, szükségletei egyre fontosabbá váltak. Korábban a „kis felnőttek" ugyanazt játszották, mint a felnőttek, életük nem is igazán különült el a

felnőttek világától. A gyermekversek, mondókák sem a gyermekeknek készültek (Tucker, 1998).

A 19. századi Európa, különösen annak nyugati régiója jelentős társadalmi változásoknak volt tanúja. A francia forradalom nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy egy sor hagyományos érték köddé váljon. Az ipari forradalom és az egyre erősödő urbanizáció a társadalom széles rétegeinek életét változtatta meg gyökeresen (Pukánszky, 2001). Értékként jelent meg a magánszféra fontossága. A „Home sweet Home" kifejezés ugyan jóval később keletkezett, de már a vizsgált korszakban megjelenik az otthon sérthetetlensége, a házi tűzhely szentsége, mely a magánszféra és a nyilvánosság kettősségében is megjelenik. A gyermekek igényei egyre fontosabbak lettek, ami nyomon követhető a gyermekbútorok megjelenésében, az anyai, de hamarosan az apai szerepvállalás fontosságában, aki – a kor elvárásainak megfelelően –, ha ideje engedi, gyermekével foglalkozik, igyekszik vele már korán szoros érzelmi kapcsolatot kialakítani.

Függetlenül attól, hogy egy-egy történelmi korszak milyen, a gyermekekkel kapcsolatos paradigmatikus gondolkodásmódot vallott sajátjának, az arisztokrácia más értékek alapján szemlélte a család fiatal tagjait, hiszen az utódlás kérdése, a vagyon és a hatalom tovább örökítése is fontos szempont volt. Az anyagi javak mellett, vagy éppen azok segítségével a szimbolikus tőkéhez (kulturális, társadalmi, szociális) (Bourdieu, 1997) való hozzájutás is könnyebb volt ezen társadalmi réteg számára. Az arisztokrata családok nevelésében a kultúra, a művészeti nevelés, a nyelvtudás, a nevelés nagy hangsúlyt kapott (Révészné, 2024). Például Brunszvik Teréz, a hazai óvodák egyik legfontosabb alakja három esztendősen már zongorázni tanult, tízévesen franciát, zenét tanult, sőt a zenés összejöveteleken Beethoven is rész vett (Virág, 2010).

A Festetics család mind anyagi javait, mind kulturális tőkéjét tekintve kiemelkedő helyet foglalt el a 19. század Magyarország arisztokrata családjai között. A kontinens szellemi, kulturális életében aktívan részt vettek, személyes kapcsolatokat ápoltak jelentős művészekkel, gondolkodókkal. Nagy hangsúlyt fektettek gyermekeik tudományos, történeti, művészeti nevelésére (Révészné, 2024). Az általuk összegyűjtött könyvtári anyag szembeötlő jellemzője, hogy a jelentősnek mondható, mintegy 500 kötetet felölelő pedagógiai gyűjtemény a 17-19. században keletkezett legmodernebb, az adott időszak leginnovatívabb, leginkább előremutató angol, német, francia, latin és magyar nyelvű irodalmát vonultatja fel. Ebből következik, hogy a család felnövekvő generációja – a nevelők és a már vázolt, a korszak elvárásait tükröző, kívánatos családi modell révén – kapcsolatba került koruk legmodernebb, a nevelésről alkotott eszméivel.

A játék talán mindig is fontos eleme volt a gyermeki létnek, függetlenül attól, hogy egy adott korszak felnőttjei erről miként vélekedtek. A bemutatott

gyűjteményi darabok, könyvek gondos nevelésről, a gyermeki szempontokat (is) figyelembe vevő szemléletről tanúskodnak.

Felhasznált irodalom

Bourdieu, P. (1997). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (szerk.). A *társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest

Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2005). *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest

Patyi, G. (2009). A gyermekkor idealizáló-utópisztikus szemlélete a korai német romantikában. In: Tengerdi. A. & Varga L. (szerk): *A gyermeklét narratívái*. Edutech Kiadó, Sopron, 54-65.

Pásztor, E. (2022). A játék pedagógiai aspektusai kisgyermekkorban. In: Simon I. (szerk.). *A játék kisgyermekkorban: Szemelvények a játék különböző területeiről.* Soproni Egyetemi Kiadó, Sopron, 9-54.
URL: https://tinyurl.com/4uj523j8

Pukánszky, B. (2018). *Gyermekkép és nevelés.* Selye János Egyetem, Komárom

Pukánszky, B. (2001). *A gyermekkor története.* Műszaki könyvkiadó, Budapest

Révész, J. (2021). *Kreatív képességek fejlesztésének lehetőségei az óvodai zenei nevelésben*. Soproni Egyetemi Kiadó, Sopron
URL: https://tinyurl.com/5xrs5r3b

Révészné, P. K. (2024). Művészeti nevelés és kultúrafogyasztás a magyar arisztokrácia körében a Festetics kottagyűjtemény tükrében. *Parlando : Zenepedagógiai Folyóirat*. 66(3).
URL: https://tinyurl.com/dpcxa7aa

Robertson, P. (1974). Home As a Nest: Middle Class Childhood in Nineteeth-Century Europe. In: deMause (ed): *The History of Childhood*. The Psychohistory Press, New York, 407-431

Rudolphi, K. (1857). *Gemälde Weiblicher Erzierung.* Heidelberg und Leipzig

Szabó, D. (1928). *A herceg Festetics-család története.* Franklin-Társulat Nyomdája, Budapest

Tucker, M. J. (1998). A gyermek mint kezdet és vég: gyermeknevelési szokások a 15-16. századi Angliában. In: Vajda, Zs. & Pukánszky, B. (szerk.): *A gyermekkor története : Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, 200-232.

Virág, I. (2010). Nőnevelés-arisztokrata tradíciók. *Iskolakultúra,* 20(3), 58-73.
URL: https://tinyurl.com/y3s77y7m

Vajda, Zs. & Pukánszky, B. (1998). A gyermekkor és a gyermekfelfogás a történelemben. In: Vajda, Zs. & Pukánszky, B. (szerk.). *A gyermekkor története : Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, 7-12.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-06 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Sopron Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 69-77



A magyar népi játék megjelenése a közoktatásban, a folklór gyűjteményekben, pedagógiai útmutatókban, vezérkönyvekben a századfordulón és az intézményesülés első évtizedeiben

Balatoni Katalin

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, címzetes egyetemi docens

KEYWORDS
- *magyar népi játék*
- *oktatás-kultúrpolitika*
- *intézményesülés*
- *neveléstörténet*

ABSTRACT

The appearance of Hungarian folk games in public education, folklore collections, pedagogical guides, and guidebooks at the turn of the century and in the first decades of institutionalization | My research focuses on the presence of Hungarian folk games in public education, with an emphasis on the period around the turn of the 19th and 20th centuries, when the institutionalization of education was expanding. The study examines collections, guides, and manuals that were published during this time. The analytical work is centered on understanding the goals, functions, and contents through which folk games and Hungarian cultural elements for children found their place within the public education system. An important factor in this context is the development of educational and culturalal policies, as well as the historical and social dynamics of the period. Thus, the paper highlights how the examined topic was represented within pedagogical processes in institutional education, both in kindergartens and schools. The methodology of the research was document analysis.

KULCSSZAVAK
- *Hungarian folk games*
- *education-culture policy*
- *institutionalization*
- *history of education*

ABSZTRAKT

Forráskutatásra épülő tanulmányom fókuszában a magyar népi játék közoktatásban való megjelenésének bemutatása áll. A kutatás kiterjed azokra a gyűjteményekre, útmutatókra, vezérkönyvekre, melyek a 19-20. század fordulóján az intézményesülés kiterjesztésének időszakában jelentek meg. Az elemzőmunka annak megismerésére épül, hogy milyen célok és funkciók, tartalmak mentén kapott helyet a népi játék, a gyermekeknek szóló magyar kultúra a közoktatás színterein. Fontos tényezőként jelenik meg a korszak oktatás és kultúrpolitikájának, történelmi és társadalmi vonulatának alakulása is. Így a tanulmány rávilágít arra, hogy a vizsgált terület milyen identitással volt jelen a pedagógiai folyamatokban az intézményen belüli oktatásban, mind az óvodában, mind az iskolában. A kutatás módszertana a dokumentumelemzés volt.

Társadalmi, kulturális, művelődési körkép

A 20. század viharos történelmi nyomást gyakorolt Európára és benne Magyarországra. Viszontagságok sorozata ostromolta hazánk ezen időszakát, folyamatos változásokat, újra és újra konstruálódó világot, felgyorsult és ellentétes pólusú helyzeteket magával hozó események sokasága jellemezte a társadalom minden alkotóelemét. Ide sorolhatók a kulturális, gazdasági, politikai, pedagógiai területek is, melyekkel párhuzamosan jelen voltak és egymással szoros kölcsönhatásban álltak azok a belső változások, melyek a család, a

e-mail: katabalatoni@bm.gov.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

gyermekkor helyének és szerepének elmozdulásaként értelmezhetők. Társadalmi rétegek alakultak át vagy bomlottak fel, szűntek meg az újrarendeződések során.

Pedagógiai értelemben is új nevelési eszmék láttak napvilágot, melyek új célok és keretek mentén szerveződtek. Az Európa-szerte egyre erősödő gyermektanulmányi mozgalom hazánkban is teret nyert, ahogy az időszak legjelentősebb és legmeghatározóbb pedagógiai szemléleteként a reformpedagógiai nézetek és annak intézményi formája is megjelent a nevelési-oktatási színtereken, annak életreform mozgalmaival párhuzamban.

A hagyományos paraszti társadalom területein is jelentős és dinamikus átrendeződés vette kezdetét. A néhány évtized alatt végbemenő folyamat eredményeként azonban az addigi több száz, vagy akár évezredes működési forma szinte teljes mértékben megszűnt. Egyidejűleg megkezdődik a cél- és funkcióvesztés, majd ezek mai napig tartó keresése. Évtizedeken keresztül párhuzamosan volt jelen országszerte az a kettősség, hogy míg sokan még természetes életmódként valós részei voltak a paraszti kultúrának mind társadalmi, mind kulturális tekintetben, addig egyre többen voltak, akik külső szemlélőként kiállítások, színpadi produkciók keretein belül vagy épp szakkönyvek, ismeretterjesztő tartalmak által találkoztak a hagyományos építészettel, eszközökkel, szokásokkal, viseletekkel, tánccal, zenével, játékkal, dallal. Míg az egyik még élte, a másik már csak nézte. Új szemléletek, új célok és funkciók, új megjelenítési terek jöttek létre, melyeknek jelentős része már nemzetpolitikai méretűvé vált. Új ideológiák mentén rendeződött a magyar hagyományos kultúra értelmezése és megjelenítése is, ahogy a népi játék, a tánc, a népdal, a népzene is az eddigi élettérből kilépve kapott új teret, s mely folyamat a mai napig rendeződik, és mely a mai napig kérdések sokaságát hordozza magával, hisz a körülöttünk lévő világ folyamatos változása, folyamatos újraértékelést kíván.

A 19. század végétől, a 20. század elejétől a paraszti társadalomban is az iskola válik meghatározóvá a gyermekek életében. A természeti, a közösségi, a családi környezet helyett az intézményesített nevelés-oktatás lesz az elsődleges. 1919-re a gyermekek iskolai jelenléte meghaladta a 90%-ot. Ahhoz, hogy a megnövekedett számú intézményekhez megfelelő számú tanítót tudjanak biztosítani, szükségessé vált a képzésük megfelelő számú biztosítása is, így 1910-ben 52 tanító-, 43 tanítónőképző működött országszerte (Romsics, 1999). 1918-ban újabb átalakítási program indult a közoktatás területén, mely a továbbiakban több ideológiai változással, de többszöri kezdeményezésre, fokozatosan valósult meg.

Az iskolák mellett 1891-ben a kisdedóvást szabályozó törvény megjelenésével a 3-6 éves korosztály számára új pedagógiai színtér, az óvoda került beillesztésre a köznevelési rendszerbe, melynek legfőbb célja, hogy elősegítse a gyermekek testi, értelmi, erkölcsi fejlődését. Ezzel egyidőben az óvónők 2 éves képzése

is megkezdődött, valamint mintaintézmények is segítették az új intézménytípus kiterjesztését (Pukánszky & Németh, 1994).

Az első világháború évekig tartó küzdelme megrázó traumákat hagyott maga után, melyet a Tanácsköztársaság rendszere, majd a trianoni békeszerződés követett. Ettől kezdve egy teljesen új világ vette kezdetét, mely a teljes magyar kultúra területére máig ható következményeket eredményezett. Az oktatás irányítása a vallás- és közoktatásügyi miniszterek feladata lett, akiknek kiemelt szerepük volt egy megtört, kiábrándult nemzet szellemi újraépítésében. Ezt a tisztséget elsőként, 1922 és 1931 között, Klebelsberg Kunó látta el. Ebben az időszakban a nemzetpolitika stratégiai ágazatává vált az oktatás, a tudomány és a kultúra. Megnőtt a világnézeti, politikai nevelés jelentősége, a keresztény és nemzeti szellem vált uralkodóvá, mely során megteremtődött az irredentizmus szemlélete is. Legfőbb politikai tényezővé vált a kultúra, melynek eszköze a keresztény-nemzeti ideológia, s melynek eredménye a „kultúrfölény", mely a nemzet műveltségét tükrözi.

A neveléssel, oktatással foglalkozó tudományos területeket képviselő szakemberek munkássága nyomán megjelennek azok a megközelítések, melyekben az értelmi és erkölcsi, a műveltségi, a tartalmi és szellemi nevelés mellett, vagy épp ezen területek eszközéül kiemelt helyet kap a kultúra, a nemzeti értékek meghatározása, a testi nevelés fontossága is. A képzések és a gyakorlati oktatás eszközeként egyre több néprajzi jelentőségű gyűjtemény, pedagógiai céllal készített útmutató, vezérkönyv jelent meg, melyek meghatározó szerepet töltöttek be a kor közoktatásában.

Kiss Áron – Magyar gyermekjáték-gyűjteménye, az első önálló gyermekjátékforrás

A népi játék tekintetében az első, mai napig kiemelt jelentőséggel bíró kezdeményezés Kiss Áron nevéhez köthető, aki az 1883. évi Országos Tanítógyűlésen előterjesztett indítványa során megalapozta a magyar népi játék jövőjét. A megvalósítandó cél az alábbi módon került elfogadásra: *„1. A játékoknak s az esetleg velök járó daloknak a magyar nemzeti nevelés szolgálatába kell állaniok, s ezért a játékban a magyar jelleg megóvandó. 2. A gyermekek játékai s ezek dallamai a haza minden vidékén összegyűjtendők"* (Kiss, 2000:11). Az erről szóló miniszteri rendelet két évre rá, 1885-ben született meg. A határozatot követően létrejött egy központi bizottság, melynek feladata a játékok pedagógiai értékelése lett. Az első években nehezen indult a kollektív gyűjtés elvén működő kezdeményezés. Kevesen küldtek játékokat, és a beérkezett anyagokban is számos kivetnivaló volt. Sok esetben nem magyar eredetű, hanem idegen, bár magyar nyelvű, az akkori divatnak megfelelő műdalok és azokra épülő játékok kerültek beküldésre. Végül 1887-ben sikerült új lendületet adni a felhívásnak, segítő útmutatók közlésével

egyértelműbbé vált a gyűjtemény célja, és a további felhívások sikeresnek bizonyultak. Végül 48 vármegyéből, 214 tanító munkájának köszönhetően, az ország számos pontjáról érkeztek játékok (Keszler, 1965).

Az első kiadás 1891-ben jelent meg, melyben összesen 1161 tartalmi egység került közlésre: 32 felnőttek ölbéli gyermekekkel való játéka, 350 mondóka, 195 kiolvasó vers és 779 játék (Kresz, 1997). A végső tartalom rendszerezési elve alapján, a gyermekek fejlődésének megfelelően épültek egymásra a tartalmak, melyek bizonyos esetekben felmenő rendszert alkotnak, de vannak olyanok is, melyek már egymás mellett is jelen vannak. *„Először a felnőttek játszanak a kicsinyekkel, azután ők maguk is kezdenek játszani; különösen érdeklik őket mindjárt az állatok: azokra kiabálnak, vagy azokat édesgetik; majd az esőben, sárban áznak, fáznak vagy a napot kérik, hogy adjon nekik meleget. Szóval a természet egyenes hatása alatt, magukat attól megkülönböztetni alig bírva, a természettel foglalkoznak. E bajmolódások mellett sután következnek aztán a játékok. De mielőtt játszanának, pártokra kell felekezni; ezt elősegítik a kiolvasások; ezeket tehát a tulajdonképi játékok eleibe tettem. A játékok közt is az úgy nevezett beszélő állatokkal való játszás van legelőbb; azután a különböző mozgó és tánczosjátékok, a körtáncz számos fajtája s a lánczjátékok; majd a hídjátékok gyönyörű darabjai, a lakodalmas játékok s az ünnepekre vonatkozó darabok; végül egy rakás olyan játék, melyekhez eszközök kellenek."* (Kiss, 2000:11-13) Kiss Áron három fő csoportba sorolta a közölt tartalmakat:

- Első szakasz: felnőttek játékai ölbéli gyermekekkel.
- Második szakasz: Mondókák.
    1. Állatcsalogatók. Állatriasztók.
    2. Más mondókák.
    3. Játékra szólító mondókák.
    4. Kiolvasó mondókák.
    5. Hintáztató mondókák.
- Harmadik szakasz: Játékok. (Kiss, 2000)

A tipológiai rendszer felépítésének és hagyományos paraszti kultúrában való, tehát eredeti megjelenéssel való összehasonlításaként látható, hogy részben azonos a kiindulási megközelítés, még ha a gyűjtemény cél- és funkciórendszere nem is olyan mértékben helyezi előtérbe azokat a pedagógiai szempontokat, melyek az alkalmazás hitelességét és eredményességét biztosítanák, mint ahogy a mai gyermekképünk és pedagógiai megközelítésünk megkívánná. Az adott időszakban azonban ez jelentős újítás és addig egyedüli közlés volt. A korszak sajátossága és egyben nehézsége, hogy szükséges volt hirtelen reagálni a felbomló társadalmi rendszer kulturális örökségének mentésére, és egy időben pedagógiai szemléletté

kellett formálni egy olyan tartalmat, mely részben még élő elem volt, de már tudni lehetett átörökítésének jelentőségét. Ezen kihívások mellé számba kell venni azt a nemzeti-magyaros új stílussal, idegen és eltorzított elemekkel való küzdelmet – a valódi és hiteles hagyományos elemekkel szemben –, amelyért Kiss Áron a játékok terén, míg Bartók Béla és Kodály Zoltán a zene és a dal tekintetében is erőteljes harcot vívott. A tartalom mentése és igazolása, a mindennapokból a pedagógiai folyamatokba való átillesztés feladata volt a kor igazi kihívása. A *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény* is ezt a kettős funkciót töltötte be. Kiemelt értéke tehát, hogy olyan szakember koordinálása mentén valósult meg, aki nem csupán a néprajzi értékmegőrzés szándékával, hanem a hitelesség mellett magas fokú pedagógiai megközelítéssel alkotta meg ezt a kiadványt, melyet *„(...) gyermekközpontú erkölcsi üzenete, amit a játék nemes szervező ereje, az abban résztvevők becsületes szándékát alapvetően feltételező szabályrendszer igazol napjainkban is”* (Kriston, 2000). Kiss Áron írásaiból kiolvasható, hogy a magyar népi játékot funkcionális tekintetben is számon tartja, mely biztos műveltségi alapként, tudás- és kultúraszervező mozzanatként is értelmezhető. Mindent megtett azért, hogy a magyar népi játék közüggyé váljon és az oktatás minél több színterén teret kapjon, valamint pedagógiai eszközként jelenjen meg a nevelő-oktató folyamatokban. Ettől kezdve a *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény* hatása az óvodai és az iskolai programok során kiemelten jelenik meg, és több mint fél évszázadon keresztül lesz alapja mind a tanterveknek, mind a különböző gyűjteményeknek. Már az 1891-es Kisdednevelési Törvényben is helyet kapnak a gyűjteményben szereplő népi játékok, amelyek a testmozgás eszközeként kerülnek meghatározásra, majd 1894-ben az iskolai tantervben is, a Vallás és Közoktatás Minisztere által megjelentetett *Vezérkönyv a népiskolai tanítók számára* című módszertani kiadványban, mely szerkesztői Kiss Áron és Kun Lajos voltak (Tészabó, 2005).

Vezérkönyvek és népijáték-, népdalgyűjtemények a köznevelés szolgálatában

A századforduló időszakában és az azt követő évtizedekben folyamatosan felerősödik az igény arra, hogy az intézményen belüli nevelő-oktató folyamatokban is megjelenjen a nemzeti érzés, a hazaszeretet, kibontakozzon a magyar hazához való tartozás és ennek eszközeként egyre inkább teret nyerjen a népi játék és a népdal. Ennek mintázatai visszaköszönnek az évszázad első felében a vezérkönyvek, népijáték- és népdalgyűjtemények oldalain. Egyértelműen kirajzolódik, hogy a testmozgás és az ének lesz az a két terület, melyben a magyar kultúra leginkább helyet kap mind az óvodában, mind az iskolában egyrészről tartalomként, másrészről a nemzeti, hazafias nevelés eszközeként.

A hivatalos vezérkönyvek mellett egyre több módszertani és gyűjtemény jellegű kiadvány született. Ilyen volt az 1893-ban megjelenő *Daloskönyv*, mely a Kisdedóvó-intézetek kézikönyvei sorozat részeként került kiadásra. Szerzői és szerkesztői voltak: Kiss Áron, Péterfy Sándor, Pósa Lajos, Tihanyi Ágost. A kiadvány tartalmilag jelentős kettősséget képviselt, ugyanis a Kiss Áron gyűjteményéből válogatott népi játékok mellett a dalok két verziója jelenik meg: a népi és a költött szöveg, melyekhez mindkét esetben írott dallamot illesztettek. A mű újszerűsége a népi játékok részletes ismertetése, illetve a dalok szövegében és dallamában a korosztályi sajátosság szerinti közzététele (Kiss, et al., 1893). A magyar kultúra hiteles közvetítésének, továbbörökítésének szempontjából azonban az írt szövegek és dallamok összemosása, azok jelölésének hiánya olyan hatással bír, mely visszafordíthatatlan károkat okozott a „tiszta forrás" -alapú szemlélet tekintetében, és nyoma a mai játék- és dalanyagokban is tetten érhető. Napjainkban is megjelennek olyan tartalmak az óvodai gyakorlatban, amelyek kellő szakértelemmel visszavezethetők az írott keletkezésükig, azonban a köztudatban a magyar néphagyomány elemeiként élnek. Pedagógiailag a szemlélet erénye, hogy a népi játék attól, hogy egy játék a gyermekkultúra része, nem adoptálható teljes egészében az óvodás életkorú gyermekek világába. Ezt erősíti meg Molnár Mária – eperjesi mintaóvónő – 1897-ben *A magyar gyermek játékai* című írásában, melyet óvónők és tanítók részére állított össze, miszerint Kiss Áron gyűjteménye nem használható teljességében az óvodában, mert a játékok többnyire iskolás gyermekek játékai voltak. Ő maga kiválogatta a rövidebb, egyszerűbb játékokat, és szükség esetén – meghatározó lényegükön nem változtatva – a korosztálynak megfelelő cselekményt írt rá (Mészáros, 1988).

1901-ben jelent meg *Dalok és játékok tanítása az óvodában* címmel Özv. Székely Gáborné, szegedi óvónő módszertani szakkönyve, a Kisdednevelők Országos Egyesületének megbízásából. A dalokat két csoportra bontja: 1. alkalmi; 2. játékdal. *„A társasjátékoknak számos fajai ismeretesek az óvodában, de a magyar népjátékok sokoldalú ékes tulajdonságával egy sem versenyezhet"* (Székely, 1901:46). Megkülönbözteti a népi és a népies játékokat. Míg a népi játékot a néptől örököltük és nemzedékről nemzedékre száll, addig a népiest a nép tőlünk tanulta és a korral változik. További különbségként jelöli, hogy míg a gyermek a népiest szívesen játssza, felnőtt korban már nem tulajdonít értéket annak, míg a népi játék esetében, különösen a táncszerűeket, felnőtt korban is örömmel alkalmazzák (Székely, 1901.). A kiadvány módszertani útmutatókkal, játékgyűjteménnyel, azok alkalmazási lehetőségeinek bemutatásával ellátott. Az írott szövegek és dallamok esetében a szerző minden esetben megjelölésre kerül. Néhány évvel később szellemiségében már új, a nemzeti identitásban tovább erősödő funkciónak a meghatározását találhatjuk az 1908-ban megjelent *Magyar Kisdedóvó* című vezérkönyvben: *„A legelőkelőbb helyet a népies csoportjátékok*

foglalják el. Ezeket, mint nemzeti kincset megőriznünk, tisztelnünk és nemzedékről-nemzedékre átruháznunk kell, mert bennök nyilatkozhatik meg legjobban a magyar gyermek vérmérséklete és képzelőtehetsége s mert tartalmukban, alakjukban ős eredeti nemzeti vonás van, úgy, hogy különösen a nagy városok nemzetközibb légkörébe ezek a játékok viszik be a magyaros nyelvet, gondolkozásmódot s a nemzeti érzelmeket" (Peres et al.,1908:52). A vezérkönyv szerkesztői gazdag gyűjteményt közölnek a kiadványban, melyben az 1893-as *Daloskönyv*-höz képest minden dal, vers, mondóka, mese szerzője megjelölésre kerül, s melynek ehhez illeszkedően módszertani ajánlásában szerepel, hogy óvodai célra csak igazi költői mű alkalmazható. A népdalok, mondókák hagyományos tartalma elenyésző, a játékgyűjtemény részben szereplő játékok azonban vélhetően többségében a hagyományos paraszti kultúra gyermekvilágából valók. A kiadvány további újdonsága, hogy a játékok korosztályi megjelöléssel vannak ellátva (Peres et al., 1908). Az iskola világában a népi játékok integrálása sokkal kevesebb problémát okoz, hisz alapvetően a játékok szövegeikben, dallamaikban, szabályaikban a korosztályi sajátosságoknak megfelelők.

Az 1912-ben, a Vallás- és Közoktatásügyi minisztérium által közreadott, de az 1905. évi rendelet szerinti *Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára* című kiadványban is az ének és a testgyakorlás az, ahol megjelenik a népi játék és a népdal cél- és tartalommegjelölésekkel, illetve az olvasókönyvek anyagában és a nevelés gyakorlatában is helyet kap ez a két terület, kiegészülve a mondókák és bölcsődalok szövegeivel. Az éneklés és a játék pedagógiai céljai között szerepel a vallásos és hazafias érzés, a társas szellem, a magyar dalok maradandó érvényű elsajátítása, mely olyan társadalmi hatásként értékelhető, ami mentén erős kötelék fűzi össze hazánk minden magyar gyermekét. A dal és a játék hat az érzékszervekre, fegyelemre, teret ad a lélek megnyilatkozásának, alkalmas a közösség érzelmeinek ápolására – a közös igyekvés, közös sikert eredményez, mely a kölcsönösség tudatát teremti meg, és előkészíti a jövő társadalmának egységesebb és szilárdabb kapcsolatát. Ezeken túl az énektanítás célja, hogy fölébressze és ápolja a zenei érzéket, fejlessze a zenei képességeket, egyúttal eszköze legyen a vallásos és hazafias nevelésnek. A játékok megjelenítésének legfőbb célja pedig, hogy a gyermek átélje az élet küzdelmeit, melyek előkészítői a felnőttlétnek, megélje a küzdelem során a gyermeklét energiáját, az egymás támogatását, az ellenféllel való nemes bánásmódot és a további célokért való megismerést (Tanterv és Utasítás, 1912).

Az 1920-as évek második felétől folklorista szakemberek is sorra adták közre gyűjtéseiket, melyek további tiszta forrást biztosítottak mind az óvodában, mind az iskolában. Ilyen többek között Lajtha László és Molnár Imre 1929-ben megjelent *Játékország*, 1938-ban Kerényi György *Száz népi játékdal,* 1940-ben Lajos Árpád *A magyar nép játékai,* 1938-ban Volly Isván három kötetes *Népi játékok*

című könyve, ez utóbbi 60 színjátékszerű szokás leírását tartalmazta. E kiadvány már az első nyomtatásban is 12.500 példányban jelent meg és további két kiadást ért meg. A 72 játékot tartalmazó, 1940-ben megjelenő *Erdélyi karácsonyi játékok* című könyv is 25.000 darabszámmal büszkélkedhet (Keszler, 1965). Ezeknek a kiadványoknak is köszönhetően egyre nagyobb teret nyert a hagyományos magyar gyermekkultúra elemeinek integrálása az oktatási színtereken. *„A magyar pedagógia különösen nagy súlyt vet az ifjúság nemzeti szellemben való nevelésére s a nemzeti hagyományok ápolását a játékoktatásban is hangsúlyozza. A magyar népi játékok iránt főképpen pedagógiai oldalról nagy érdeklődés és rokonszenv mutatkozik”* (*Lajos*, 1940:8). E folyamat hatására megerősödött és egyre több követőt talált Kodály Zoltán pedagógiája is. Egyre többen hívták fel a figyelmet a „tiszta forrás” fontosságára, hogy valódi magyar tartalom kerüljön a gyerekekhez, és egyre szélesebb körben terjedjen el a pedagógusok között is a népi gyermekdalok iránti fogékonyság. Jelentősen nő az a szemlélet, amely a korosztályi sajátosságokat veszi figyelembe, igaz leginkább csak a szöveg és a hangterjedelem terén. A zenei képességeken kívül nem igen kerül előtérbe más szempont. 1933-ban indul el az *Énekszó* folyóirat, énekpedagógiai szaklap, amelynek egyik központi témája természetesen a kodályi pedagógia és annak tartalma, hogy minél többek számára elérhetővé váljon a népi játék mint a nevelés-oktatás eszköze. Ezzel párhuzamosan a *Kisdednevelés* és a *Magyar gyermeknevelés* is folyamatosan közöl leírással, kottával játékokat, a korosztályi sajátosságnak megfelelő hangterjedelemmel. Ezek a közlések jobbára Kodály Zoltán 1940-ben tartott, majd 1941-ben nyomtatott formában is megjelent *Zene az óvodában* című előadásának hatására jöttek létre. A háborús években tovább erősödött ez a szemlélet. 1944-ben belügyminiszeri rendelet született a népdalok és játékok foglalkozási tervbe való beillesztésének szükségességéről. 1943-ban megjelent Kodály Zoltán *Iskolai énekgyűjtemény*, majd 1944-ben az első *Népi gyermekdalgyűjtemény óvodások számára* című kiadványa.

A népi játék és népdal, néptánc intézményen belüli, egyre szélesedő térhódításának, az intézményen kívüli ifjúsági mozgalmaknak köszönhetően az 1940-es éveket követően nem sokat várat magára a gyemektáncmozgalom kialakulása. Azonban 1948-ban az országgyűlés átszervezi az intézmények fenntartásának eddigi konstrukcióját és állami fennhatóság alá rendezi azokat. 1949-től a szaklapokban és gyűjteményekben megjelennek az orosz gyermekdalok, úttörődalok (Mészáros, 1988), és egy új világ veszi kezdetét mind társadalmilag, mind pedagógiailag.

Felhasznált irodalom

Antal L. (2012). Adalékok a népi játék és néptánc iskolarendszerű oktatásának történetéhez a kezdetektől 1952-ig. In: Bolvári-Takács G. (szerk.). *Táncművészet és Tudomány IV*. Magyar táncművészeti Főiskola, Budapest, 11-18.

Bardóczi P. (szerk., 1928). *A magyar kisdednevelés vezérkönyve*. Budapest székesfőváros Házinyomdája, Budapest

Györffy I. (1939). *A néphagyomány és a nemzeti művelődés*. Államtudományi Intézet Táj- és Népkutató Osztálya, Budapest.

Jellenz M. & Brunner É. (1929). *Gimnastika elméletben és gyakorlatban*. Egyesült Kő- és Könyvnyomda R.-T. V., Budapest.

Kerényi Gy. (1944). *Száz népi játékdal*. Magyar Kórus, Budapest.

Keszler M. (1965). A magyar gyermektáncmozgalom történetéből. *Táncművészeti Értesítő : A Magyar Táncművészek Szövetsége időszaki értesítője,* (4), 140-160.
URL: https://tinyurl.com/3recussz

Kiss Á. (2000). *Magyar gyermekjáték gyűjtemény*. Holnap Kiadó, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/5sstjdz9

Kiss Á., Péterfy S., Pósa L. & Tihanyi Á. (1893, szerk.). *Verses-könyv Dalos könyv*. Singer és Wolfner, Budapest.

Klebelsberg K. (1929). Előszó. In: Brunner É. *Gimnastika elméletben és gyakorlatban : 5-16 éves gyermekek számára*. Egyesült Kő- és Könyvnyomda R.-T. V., Budapest, 3-4.

Kodály Z. (1941). *Zene az óvodában.* Zeneműkiadó, Budapest.

Kodály Z. (1943). *Iskolai énekgyűjtemény*. *I. : 6-10 éves tanulóknak.* Országos Közoktatási Tanács, Budapest.

Kresz M. (1997). *Gyermekjátékkutatás*. Magyar Népművészet Oktatásáért Alapítvány, Budapest.

Kriston Vízi J. (2000). Utószó. In: Kiss Á. *Magyar gyermekjátékgyűjtemény*. Holnap Kiadó, Budapest, 519-533.
URL: https://tinyurl.com/5sstjdz9

Lajos Á. (1940). *A magyar nép játékai*. Franklin Társulat, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/y382xyxh

Mészáros I. (1988). *Óvodai nevelésünk másfél évszázada*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Peres S., Stepankó A., Halász S., Hankovitsné Fábián I. & Székely G.-né, özv. (1908). *Magyar kisdedóvó*. Lampel R. Könyvkereskedése, Budapest.

Pukánszky B. & Németh A. (1994). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Romsics I. (1999). *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.

S. n. (1912). *Tanterv és Utasítás az elemi népiskola számára*. Magyar Királyi Tudományegyetemi Nyomda, Budapest.

S. n. (1926). *A Kisdedóvónő-képző intézetek tanterve*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Székely G.-né, özv. (1901). *Dalok és játékok tanítása az óvodában*. Rózsa Kálmán és neje könyvnyomdája, Budapest.

Tészabó J. (2005). *A játék pedagógiai hasznáról zajló viták a Néptanítók Lapjában, szerepük a tanítói professzók kialakulásában. Iskolakultúra,* 18(5-6), 66-75
URL: https://tinyurl.com/yc6prh5c

Volly I. (1941). *Népi Játékok*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-07 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 79-92

Játék és mese: óvodai mindennapok a második világháború előestéjén, a Magyar Gyermeknevelés folyóirat tükrében



Németh Dóra Katalin

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, PhD, tanársegéd 0000-0002-3716-3888

KEYWORDS
- *preschool education*
- *developmental play*
- *national identity*
- *Hungarian culture*
- *methodology*

ABSTRACT

Play and fairy tales: everyday life in kindergartens on the eve of the Second World War, in the light of the Hungarian Journal of Child Education | This study analyzes the articles and papers published in the fourth volume of the journal Magyar Gyermeknevelés (Hungarian Childcare). The research categorizes the articles into three main groups: those focusing on the developmental impact of play, studies discussing methodological opportunities and challenges, and conversation templates featured in the journal's "Children's Activities" section. The examined sources indicate a pre-World War II emphasis on the unique role of preschool education, distinct from school-based education. Authors from this period stressed the preparatory function of kindergartens for school while highlighting the developmental impact of both structured and free play activities. The methodological papers underscore the connection between early childhood education and Hungarian national traditions, emphasizing the importance of cultural heritage and the professional preparedness of kindergarten teachers. Conversation templates cover a wide range of topics, including national identity, religious values, transportation, nutrition, and socialization. National symbols like the Hungarian flag and religious holidays such as Easter and Christmas played significant roles in shaping children's communal and personal identities. This study demonstrates that Hungarian preschool education in the 1930s fulfilled both pedagogical and sociocultural functions. The curriculum reflects the political and societal ideals of the time, especially the preservation of Hungarian culture and the notion of national defense.

KULCSSZAVAK
- *óvodai nevelés*
- *játék fejlesztő hatása*
- *nemzeti identitás*
- *magyar kultúra*
- *módszertan*

ABSZTRAKT

A tanulmány a Magyar Gyermeknevelés folyóirat negyedik évfolyamának cikkeinek és tanulmányainak elemzésére épül. A kutatás három fő kategóriába sorolta az elemzett forrásokat: a játék fejlesztő hatását bemutató cikkeket, a módszertani lehetőségeket és kihívásokat tárgyaló tanulmányokat, valamint a Gyermekfoglalkoztatás rovat beszélgetési vázlatait. Az elemzett anyagok alapján kirajzolódik, hogy a második világháborút megelőző időszakban az óvodai nevelés kiemelkedő szerepet kapott, mely különállt az iskolai neveléstől és sajátos pedagógiai funkciókat töltött be. A vizsgált tanulmányokból kiderül, hogy a korszak óvodai nevelési gyakorlatai az iskolára való felkészítést segítették, de hangsúlyozták az önálló, szabályozott játéktevékenységek fejlesztő hatását. A módszertani cikkek kiemelik az óvodai nevelés nemzeti hagyományokhoz való kapcsolódását, a magyar népi kultúra fontosságát, valamint az óvónők megfelelő felkészültségének szükségességét. A beszélgetési vázlatok változatos témákat érintenek, beleértve a nemzeti identitást, vallási értékeket, közlekedési és táplálkozási szokásokat és a társadalmi beilleszkedést. A nemzeti szimbólumok és vallási ünnepek fontos szerepet kaptak a gyermekek közösségi és identitásbeli fejlődésében. A tanulmány rávilágít arra, hogy az óvodai nevelés a harmincas évek Magyarországán nemcsak pedagógiai, hanem szociális és kulturális feladatokat is ellátott. Az óvodai anyagban a korszak politikai és társadalmi eszményei is tükröződtek, különös tekintettel a magyar kultúra megőrzésére és a nemzetvédelemre.

e-mail: nemeth.dora.katalin@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Bevezetés

A játék a gyermekek életének szerves része, amely nem csupán szórakozást nyújt, hanem alapvető szerepet játszik a kognitív, érzelmi és társas fejlődésükben. Az óvodai nevelésben a játék kiemelt jelentőségű nevelési eszköz, amely elősegíti a kreativitás, a kommunikáció, a társas kapcsolatok, valamint a problémamegoldó készségek fejlődését. E kutatás célja, hogy feltárja a játék pedagógiai szerepének megjelenését a két világháború közötti magyar óvodákban, különös tekintettel az 1937 és 1938 között megjelent *Magyar Gyermeknevelés* folyóirat negyedik évfolyamára.

Ez a tanulmány a korszak óvodai nevelésének sajátosságait vizsgálja, kiemelve a játék módszertani megfontolásait, pedagógiai szerepét és a nemzeti identitás erősítéséhez való hozzájárulását. A kutatás során elemzett cikkek betekintést nyújtanak abba, hogyan járult hozzá a játék a korszak pedagógiai célkitűzéseinek megvalósításához, valamint a társadalmi és kulturális változások óvodai nevelésben való tükröződéséhez. A kutatás során elsősorban a Magyar Gyermeknevelés folyóiratban megjelenő foglalkozásterveket, a szakmai, módszertani cikkeket és játék fejlesztő szerepével kapcsolatos írásokat tekintettem át. Vizsgálatom a folyóirat 1937 és 1938 között megjelent negyedik évfolyamának elemzésére fókuszál, különös figyelmet fordítva arra, hogyan jelent meg a játék a harmincas évek magyar óvodáiban.

A vizsgált korszak társadalmi-politikai háttere, az óvodaügy alakulása a két világháború között

Az első világháborút követően az Osztrák-Magyar Monarchia felbomlott. Utódállamai – korábban Európa egyik legnagyobb országának részeként meghatározó szerepet játszottak nem csupán az európai, de a világpolitika alakulásában is – kisebb jelentőségű, gazdasági és politikai szempontból kevésbé befolyásos országok lettek. A trianoni békediktátumot követően pedig Magyarország a korábbi területeinek kétharmadát is elveszítette (Romsics, 2020). A trianoni döntés következtében, a korábbi nemzetiségi sokszínűség helyett a magyar többséghez történő asszimiláció igénye jelent meg. A gazdasági és politikai jelentőség elvesztése után elsősorban a kultúra és az iskolázottsági szint általános emelése jelent meg fontos kultúrpolitikai törekvésként, amit a Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter nevéhez fűződő nagyszabású iskolaépítési program is igazol (Gyáni, 2001). A Horthy-korszakban fontos nevelési célként fogalmazódott meg a vallás-erkölcsi nevelés, amely a keresztény-katolikus erkölcsiséget jelentette. Az 1920-as évektől kötelező istentisztelet-látogatás is tovább erősítette az oktatás-nevelés

és a vallásosság kapcsolatát (Nagy, 1999). A hitéleti nevelés mellett a nemzeti, hazafias gondolatok is fontos szerepet kaptak a korszakban. Pálmai Judit (2017) tanulmányában kiemeli: a korszak történelmi eseményei és a revízióval kapcsolatos társadalmi remények is megerősítették azt az elvárást, hogy a fiatal nemzedék készüljön fel a várható honvédelmi feladatokra (Pálmai, 2017). A korszak óvodai nevelésével kapcsolatban Molnár Balázs (2015) és szerzőtársai a két világháború közötti óvodaügyet két, egymástól jól elkülönülő időszakra osztják: a Trianoni döntést követően 1934-1936-ig tartó, *„viszonylagos függetlenség”* időszakára, valamint az óvodaügy Belügyminisztériumi hatáskörbe történő áthelyezésétől kezdődően az *„állami befolyás növekedésének korszakára”* (Molnár et al., 2015:122). Ez utóbbi korszakot a nemzeti-vallásos irányzat óvodai nevelésben történő megerősödése és a népi kultúra középpontba kerülése jellemezte (Molnár et al., 2015:123). Ez az időszak különösen érdekes, mivel a második világháború előestéjén a magyar pedagógia és nevelési gyakorlat számos kihívással nézett szembe. 1936-tól az óvodák a gyermekvédelmi szerep erősödése miatt a Belügyminisztérium irányítása alá kerültek, ugyanakkor az óvónőképzés és az óvodák nevelési felügyelete a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium felügyelete alatt maradt, ami egyértelműen tovább fokozta az óvoda pontos szerepének bizonytalanságát.

A kutatás módszertani keretei

A kutatás alapját a *Magyar Gyermeknevelés* folyóirat 1937 és 1938 között megjelent negyedik évfolyam lapszámai képezik. A folyóirat számai tartalmazzák az óvodai neveléshez kapcsolódó pedagógiai cikkeket, foglalkozástervezeteket és módszertani ajánlásokat, amelyek tükrözik a korszak nevelési elveit és gyakorlatait.

A minta a következő elemeket tartalmazza:

- óvodai foglalkozástervezetek,
- pedagógiai tanulmányok a játékról és annak szerepéről az óvodai nevelésben,
- módszertani ajánlások a játéktevékenységekhez,
- a játék fejlesztő szerepét tárgyaló cikkek.

A kiválasztott cikkek célzottan olyan tartalmakat ölelnek fel, amelyek a játék szerepét és módszertanát mutatják be az óvodai nevelésben. A minta reprezentatív a korabeli pedagógiai diskurzusra, és átfogó képet nyújt a két világháború közötti időszak óvodai nevelési gyakorlatáról.

A kutatás módszertana kvalitatív szövegelemzésen alapul, amely a folyóiratban megjelent óvodai foglalkozástervezetek, pedagógiai cikkek és a játék szerepét tárgyaló szakmai diskurzusok elemzését foglalja magában. A szövegelemzés során a tartalmi összefüggések, ismétlődő motívumok, nevelési elvek és módszertani irányvonalak vizsgálatára került sor. Az elemzés középpontjában a játék pedagógiai szerepének értelmezése áll, különös figyelmet fordítva arra, hogy milyen célokkal és módszerekkel alkalmazták azt az óvodai nevelésben.

A kutatás során különösen érdekesnek bizonyult az a kérdés, hogy a forrásként használt folyóiratban miként kezelik a játékot: mint szabad tevékenységet, tanulási eszközt, vagy valamilyen más szerepet tölt-e be. A cikkek, foglalkozástervek és módszertani írások elemzése során a játékhoz kapcsolódó különféle pedagógiai megközelítések azonosítására, a játék, mint didaktikai eszköz megjelenésére, valamint a játékkal kapcsolatos nevelési célok feltárására összpontosítok.

A kutatás eredményeinek bemutatása

A játék fejlesztő funkciói

A vizsgált források első csoportját alkotják a játék fejlesztő hatásával foglalkozó cikkek.

A játék fejlesztő hatásával kapcsolatos első cikk 1937 augusztusában jelent meg. Kajárikné Mattos Margit, szülőknek címzett levelében *(Őszi szülői értekezlet*) a családi és az óvodai nevelés egymásra gyakorolt hatását, az együttnevelés szükségességét emeli ki. A játék kapcsán megjegyzi: „*A gyermek játéka nem haszontalan időtöltés, hanem munka, előkészület az eljövendő élet nehezebb feladataira. (...) A gyermekek játékának fontos szerepét felismerve, kérem most már a kedves szülőket, hogy nézzék az óvodát olyan szemmel, hogy itt munka folyik, amelyben a gyermek mintegy önmagát készíti elő későbbi életfeladataira*” (Kajárikné Mattos, 1937a:7). Ebben az idézetben, mintegy hatvan évvel az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának megszületése előtt is megjelenik az az elv, hogy az óvodáskorú gyermek részben a család és az óvoda nevelő hatásai, részben pedig a belső érési folyamat során az óvodáskor végére képessé válik arra, hogy belépjen az óvoda-iskola átmenet szakaszába.[1]

Szintén a játék, mint segítő eszköz jelenik meg az óvodáskorú gyermekek erkölcsi fejlődésében. Magosrévi Jolán óvónő jegyzetében a felelősségtudat kialakításában a közös játékeszközök megbecsülésének fontosságát, a

[1] 363/2012 (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjáról. URL: https://tinyurl.com/yyvz26rn

játéktevékenység során a kisebbek és a kevésbé ügyes gyermekek segítésének elvárását emelte ki (Magosrévi, 1937:42).

Módszertani feladatok és kihívások

A vizsgált folyóiratcikkek második csoportját alkotják azok a források, amik az óvodai nevelés kapcsán a játék, mint tevékenység, módszertani megfontolásait emelik ki.

A vizsgált cikkek között találhatunk az óvónőknek és a szülőknek szánt ajánlásokat is.

Dr. Orosz Dezső, az Országos Stefánia Szövetség főorvosa a szülők számára a játékhoz biztosított terek vonatkozásában kiemeli a zsúfoltság elkerülését, a könnyen tisztítható, ép bútorok alkalmazását javasolja (Orosz, 1937a). Az óvodák épületével, berendezésével kapcsolatban 40 fős csoport esetén *„két nagy szellős főhelyiség”* biztosítását tartja szükségesnek, amely a *„kisgyermek játék és mozgásszabadságának”* feltétele is (Orosz, 1937b:42).

1937-ben a negyedik évfolyam harmadik számában a német nyelvi szakanyag túlzó jelenlétéről is olvashatunk. Héjj Erzsébet a Dunamenti Óvónők V. tanfolyamán *„Magyar nyelvet a magyar óvodákba!”* című előadásában kiemelte, hogy részben Fröbel munkásságának ismertsége, a Grimm mesék elterjedése, valamint a német gyermekdalok népszerűsége *„világszerte rányomták az óvódákra a német Kindergarten jellegét”* (Beszámoló, 1937:37). A magyar anyanyelvi és a nemzeti képzés igénye megjelenik a beszámoló folytatásában is: *„[...] az új magyar nemzedéket már kisdedkorától olyan kimondottan nemzeti szellemben és környezetben kell nevelnünk”* (Beszámoló, 1937:37).

A magyar irodalmi és zenei anyaggal kapcsolatban Héjj Erzsébet kiemeli, hogy bár valóban a magyar népmesék nem mindegyike megfelelő az óvodás korosztály számára, de elég alapos kutatómunkával kikereshetőek azok a mesék, amik alkalmasak lehetnek a kisgyermekek számára. Az óvodai dalanyagban a Bartók és Kodály által gyűjtött népdalokat ajánlja (Beszámoló, 1937:38).

A folyóiratban több alkalommal is találkozhatunk a katonaság, a katonai rendgyakorlatok óvodai életben történő megjelenésével. Az évfolyam első lapszámában katonai tornajátékot ismerhetünk meg. A testi ügyesség és értelmi képességek fejlesztési céljai mellett további pedagógiai célként jelenik meg a rendre, fegyelemre nevelés. A vázlat a játékos mesélés módszerével ismerteti meg a gyerekeket a hadsereg felépítésével, a rendfokozatokkal és a katonák mindennapjaival: *„Gyerekek! Van nekem egy testvérem, Józsi a neve. Egy éve elvitték katonának. A nyáron meglátogattam (...) éppen nagygyakorlatoztak. Szeretnétek, ha elmeséltem, mit láttam a nagygyakorlaton? (...) Volt egy szép ruhába öltözött bácsi,*

ő volt a kapitány." A tornagyakorlatban a vezényszavak – állj, jobbra, balra, előre, hátra, vigyázz, oszolj – begyakorlása után a gyerekek levezető játékként – ismét a katonai hasonlat alapján – várfoglalást játszottak: *„[...] mikor megkerülték a katonák a várat, a kapitány lövéshez vezényelt. Kiosztom a puskákat és mi is fogunk lőni.(...) Piff-puff. Jaj, de jó, bevettük a várat"* (Knapp, 1937:25-26). A katonaság, a rendgyakorlatok az októberi számban is megjelennek, ahol Nagy Irén dévaványai óvónő Fegyelmező ritmikus mondókák foglalkozásának leírását közlik: *„A gyermekek szívesen játszanak kiskatonásdit. Örömest engedelmeskednek a pattogó, katonás vezényszavaknak, sőt egy-kettőre megtanulják, ha azoknak játékos szövege és fülbemászó, szuggesztív ritmusa van"* (Nagy, 1937:48). A foglalkozás síp használatát is javasolja, ami még inkább kiemeli a foglalkozás erősen irányított jellegét (Nagy, 1937).

A katonás játékok és a nemzeti nevelés, a hagyományőrzés mellett az egészségvédelem kapcsán is találhatunk játékos módszertani fogásokat a negyedik évfolyamban. Az októberi lapszámban Egérfogacskák címmel játékos fogápolási játékot közöl a folyóirat Linterné F. Vilma író-költőtől. A játék során a kisegér szerepét *„kitüntetésül kapja egy tisztafogú kicsike"* (Lintnerné F., 1937:50). A foglalkozás során a gyerekek a kisegér mozdulatait utánozva végzik a fogtisztítás folyamatát, egérke vezényletével: *„Föl-le, jobb-ra, bal-ra, ki-vül, be-lül, er-re, ar-ra, így lesz tisz-ta, hó-fe-hér, meg mond-ta a kis e-gér. Most meg szépen öblögessük, tisztaságot így szeressük"* (Lintnerné F. 1937:50).

Óvodai foglakozástervezetek, beszélgetési vázlatok

A Magyar Gyermeknevelés folyóirat rendszeresen közölt különböző foglalkozástervezeteket Gyermekfoglalkoztatás címmel.

Az alábbi táblázatban a vizsgált évfolyamban közölt foglalkoztatási témákat soroljuk fel:

	I. hét	II. hét	III. hét	IV. hét
szeptember	Köszönés, felállás, leülés (Imádságok)	Kabát, sapka, tízórai helye (Imádságok)	Az utca. Hazamenés rendje.	Szülők, testvérek, család.
október	Haza, otthon	Burgonya, kukorica, főzelékfélék	Őszi falevelek, gyümölcsök	Az állatok ősszel
november	Fűtés. Óvás a kályhától	Öltözködés	A lakás. Bútorok. Takarítás	A konyha. Segítés. Tisztaság.
december	Hó	Éhező madárkák	Mikulás	A kis Jézus születése

január	Vegyes beszélgetések: A szem A fül Orr, száj Tapintás
február	Háziállatok: Ló, csikó, szamár Tehén, kecske, bárány Házi és mezei nyúl A macska, egér
március	Hóvirág, Ibolya, A nemzeti zászló tisztelete, Farkas, róka; Szarvas, őz, mókus
április	Húsvét; Tyúk, csirke; Lúd és kacsa
május	Közlekedési eszközök; Tejtermékek; A helyes táplálkozás; Virágzó fák, kerti munka; Madarak
június-július	Hal, béka, rák, csiga; Fürdés a szabadban;

1. táblázat A Magyar Gyermeknevelés folyóirat 4. évfolyamának Gyermekfoglalkoztatás rovatának témái.
Forrás: Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny, (4), 1-12.

Az egyes foglalkozástervezetek témájukat és felépítésüket tekintve is a mai óvodai nevelés Külső világ tevékeny megismerése tevékenységformához hasonlóan, a nevelési év során felmerülő témakörökkel foglalkoznak. A különböző hónapok témái szoros kapcsolatban állnak a társadalmi, politikai és gazdasági környezettel, amely a nevelési gyakorlatokat is formálta.

Szeptemberben a köszönés, felállás és leülés mellett a kabát, sapka és a tízórai helye is középpontba került. A szeptemberi időszakban a szokások kialakítása, a köszönés, a csoport szabályainak tisztázása, a lakóhely és a család témája kerül bemutatásra, az imádságok elsajátítása mellett (Kajárikné Mattos, 1937b). A szeptemberi foglalkozástervezetekben a didaktikusabb, válasz-feleletre épülő tevékenységek mellett a lezáró részben szerepelnek játékok. Utánzásos tevékenységek jelennek meg (Horváth, 1937). Ezek a témák a közösségi élet alapvető normáit tanították a gyermekeknek, akik így elsajátíthatták, hogyan kell viselkedni, alkalmazkodni a családjukban és az óvodai közösségükben. A család és a szülők szerepe is hangsúlyos, hiszen a gyermekek elsődlegesen tőlük tanulják meg a szocializáció alapjait. A hazamenés témaköre pedig szintén fontos adalék lehet a két háború közötti óvodaügy gyermekvédelmi fókuszának ismeretében.

A vizsgált évben az októberi lapszám az első héten a haza, otthon témát javasolja. A korábbi számokban is megtapasztalt, didaktikus kérdések: *„Kik laknak otthon? Honnan jöttök az óvodába?”* itt a nemzeti-hazafias nevelés szemléletében folytatódnak: *„Úgy mondjuk: Magyarország a mi édes hazánk. (...) Imádkozzunk a jó Istenhez a mi szép hazánkért, hogy adja vissza azt is, amit rossz emberek, ellenségek elvettek tőle.”* A tervezet ezután katonás játékot javasol az óvónőknek (Kajárikné Mattos, 1937c:44). A fenti idézetből is kitűnik, hogy a korszak

külpolitikai törekvéseit is meghatározó revíziós gondolat hogyan képeződött le az óvodai beszélgetések során. Októberben és novemberben is megjelennek a zöldségek és gyümölcsök, a fűtés, az öltözködés és a takarítás témái, amik mind a háború előtti időszak szociális kihívásaira reflektáltak. A harmincas években, bár egyre több komfortos, és összkomfortos lakás épült, de az életmód tekintetében még mindig óriási volt a különbség az egyes háztartások között, azok felszereltsége, valamint lakóinak táplálkozási szokásai vonatkozásában, melyek nem mindig támogatták az egészség megőrzését (Gyáni, 2001:360). A gyermekek így nemcsak a biztonságos otthon fontosságát tanulták meg, hanem a mindennapi élet praktikus aspektusait is. Az öltözködés és a takarítás a gyerekek önállóságának és felelősségtudatának erősítésére irányult. Októberben a „*Burgonya, kukorica, főzelékfélék*" témakörben a vázlat játékos kukoricafosztási tevékenységet javasol, az őszi gyümölcsökkel kapcsolatos téma pedig lekvárfőző játékot, amiben ismét a népi hagyomány óvodai megvalósítása jelenik meg (Kajárikné Mattos, 1939c:44-45). A Horthy-korszak vallásos nevelése magyarázza a karácsony ünnepével kapcsolatos témakört. Kiemelkedik az Éhező madárkák témája. A vázlat a foglalkozás céljaként a könyörületességre nevelést jelöli meg, a tevékenység pedig itt is játékos, utánzó tevékenység, a morzsák gyűjtésével, madáretetéssel és dramatikus játékkal (Kajárikné Mattos, 1937d:97).

A januári lapszámtól megszűnt a témák heti felosztása, helyüket a vegyesen összegyűjtött beszélgetési témák vették át. A korábbi négyhetes felosztás helyett a következő számokban már nem csupán négy, hanem több esetben öt, vagy akár hat különböző beszélgetés vázlatát is közölték. A januári, érzékszervekkel foglalkozó témáknál a nevelési célok között elsőként mindig a konkrét érzékszerv védelme és ápolása állt, csak ezután következett annak fejlesztése (Kajárikné Mattos, 1938a:122). Bár a Horthy-korszakban a hazai közegészségügy egyre inkább javult, azonban nagy különbség mutatkozott a városi és a vidéki állapotok között, előbbire a magasabb orvoslétszám miatt a kedvezőbb lehetőségek, a vidéki, különösen a tanyai világban sokkal rosszabb egészségügyi ellátottság volt a jellemző, amelyet a korszakban is aktívan működő zöldkeresztes szolgálat igyekezett javítani (Romsics, 2010:136). Feltételezhetjük, hogy az érzékszervek védelmével kapcsolatos témák is a korszak egészségügyi kérdéseire reflektálnak, hiszen az egyes témáknál a beszélgetések során felmerül, hogy mire kell ügyelniük a gyerekeknek a szemük, fülük védelmével kapcsolatban: *„Szabad-e a szemet piszkos kézzel dörzsölni? Ha fáj, könnyezik, orvoshoz kell menni. Ne nézzetek közelről! (...) Nem szabad a fülbe babot, kavicsot beledugni! (...) Akinek fáj, vagy folyik a füle, mutassa meg a doktor bácsinak!"* (Kajárikné Mattos, 1938a:122). Az érzékszervekkel kapcsolatos, játékos feladatok elsősorban tapasztalatszerzési lehetőségek: színes tárgyak csoportosítása halmazok és részhalmazok létrehozásával; a különböző hangszerek hangjának megismerése, megkülönböztetése; az

ízek, illatok esetén boltos játék; a tapintás során a különböző anyagok közötti különbségek megtapasztaltatása a babaruhák válogatásával (Kajárikné Mattos, 1938a:122).

Februárban a háziállatok bemutatása történt, a téma kiválasztásának okát itt a korábbi lapszám levelezési rovatában találhatjuk meg, ahol a folyóirat szerkesztősége javasolja K. S.-nek (Kajárik Sándorné – Kajárikné Mattos Margit), hogy a következő hónap beszélgetési témái a háziállatok legyenek (Héjj, 1938). A kérés megvalósult, a februári számban négy különböző beszélgetési vázlatot ismerhetünk meg ebben a témakörben. A vizsgált témák elsősorban a gyermekek által talán jól ismert állatokat veszik sorra, bár a kutya és a szárnyas háziállatok kimaradnak, utóbbiakra egy későbbi lapszámban kerül sor. Érdemes kitérni a Ló, csikó, szamár téma esetén arra, hogy mindkét állat esetén megjelenik a vázlatban, hogy fel kell hívni a gyerekek figyelmét az állatvédelemre: *„Ne kínozd az állatot! (...) Nem szabad bántani”* (Kajárikné Mattos, 1938b:149-150). A tehén esetén annak hasznossága, a különböző állatok teje, a helyes táplálkozás szerepel. A macska és egér témakörben a tisztaságra nevelés, mint cél jelenik meg. A vázlat értékeket is kapcsol az egyes állatokhoz: *„A macska hasznos, az egér káros”* (Kajárikné Mattos, 1938b:150). A háziállatok témakörében a szemléltetés során a ló és szamár kapcsán játékistálló és játékállatok készítését, a tehén, kecske, bárány esetén a képekkel történő szemléltetést, a házi és mezei nyúl témájában, előbbi esetén élő állat bemutatását is javasolja. A vázlatban a dramatizálás is megjelenik a *Hogyan fog a cica egeret?* – játék megvalósításával (Kajárikné Mattos, 1938b:150).

A márciusi beszélgetési vázlatok a korábbi tematikus témák helyett már vegyesen tartalmazták a hónapra ajánlott témákat. Az első két témakör a tavasz ébredéséhez kapcsolódik, a hóvirág, valamint a mai óvodai nevelési gyakorlathoz képest kicsit korai időszakban, az ibolya az, amivel a gyerekek figyelmét felhívták az évszakok változására. Előbbi téma esetén a hóvirág kinyílásának eljátszása, utóbbi esetén a Megjött az ibolya játék segíti az ismeretek mélyebb beépülését. Az ibolya témakörben először jelenik meg utalás a délutáni foglalkozásokra: *„[...] a délutáni alaki munka: ibolyakötés selyempapírból. Kapcsolom a beszélgetéshez”* (Kajárikné Mattos, 1938c:172). A március 15-ei megemlékezéshez kapcsolatosan a nemzeti zászló tisztelete jelenik meg témakörként. Célként a hazafias érzések ébresztése fogalmazódik meg. Az októberi témakörhöz hasonlóan, itt is érdemes idézni a vázlat pontos szövegét: *„A magyar embert megismerjük a beszédéről; a magyar zászlót a színéről. (...) A magyar gyermek megbecsüli a magyar zászlót”* (Kajárikné Mattos, 1938c:172-173). A témakör feldolgozása a délutáni tevékenységekben nemzetiszín zászló készítésével, koszorúzással, felvonulással történik (Kajárikné Mattos, 1938c:173). A Farkas, róka témakörben a vázlat szerint a beszélgetés célja *„[...] a mesében szereplő állatok valóságnak is*

megfelelő bemutatása" volt (Kajárikné Mattos, 1938c:173). A vázlat a Róka és a holló, valamint a Piroska és a farkas mesék képeskönyvvel és babákkal való feldolgozására összpontosít. Bár a nevelési cél az állatok valósághű bemutatása volt, a vázlatban mégis az állatok antropomorf tulajdonságai – a gonosz farkas és a ravasz róka – jelennek meg (Kajárikné Mattos, 1938c:173). A következő vázlatban szintén az állatok emberi tulajdonságokkal történő felruházása jelenik meg, ahol „*a délceg szarvas, a félénk őz és a fürge mókus*", mint erdei állatok, jellemző testrészeik miatt kerültek felsorolásra (Kajárikné Mattos, 1938c:173).

Az áprilisi lapszámban a beszélgetési vázlatok tematikusan a húsvéti témakör köré szerveződnek. Itt talán minden eddigi beszélgetési vázlatnál jobban megjeleníti a korszak óvodai nevelésének vallásos jellegét. A beszélgetési vázlat előkészítő szakaszában az adventi várakozásra is visszautal az óvónő: *„A Jézuska születésnapját: Karácsonyt, de nagyon is váruk! Most egy másik nagy ünnepre, nagy örömre: húsvétra készülünk. (...) Húsvétkor Jézusunk feltámadását ünnepeljük. Örül minden. (...) Vasárnap, ünnepen, mikor templomba mentek: imádkozzatok"* (Kajárikné Mattos, 1938d:193). A vallásos nevelés mellett a nemzeti hagyományok ápolása is megjelenik a húsvéti népszokások, a tojásfestés és a locsolkodás hagyományának felelevenítésével (Kajárikné Mattos, 1938d:193). Ezeket a húsvéti hagyományokat a baromfiudvar lakóinak bemutatásával is összekapcsolhatták. A húsvéti ünnepkör mellett a tojásfestés kapcsán a következő két téma a baromfiudvar lakóival foglalkozik; a tyúkkal, csibével, illetve a kacsával és a libával. Az áprilisi kedvezőbb időjárás miatt ezeknek az állatoknak a természetben történő megfigyelését javasolja a vázlat (Kajárikné Mattos, 1938d:193-194).

A májusi lapszámban ismét vegyes témájú beszélgetéseket találhatunk a vázlatok között. A tavaszi kert gondozása és a madarak témája mellett, a közlekedés kapcsán, a korszak elterjedt közlekedési eszközei, az igénybevételükkel kapcsolatos legfontosabb szabályok – a vonat kapcsán a sorompó, átjáró, az autó és az autóbusz esetén azok óvása – mellett még a repülőgép is megjelenik. A közlekedési szabályok betartása különösen fontos, ezért a rendőr szerepe is kiemelt jelentőséggel bír. A kerékpáros közlekedés szabályainak ismertetésekor elsősorban a következmények bemutatása történik: *„Biciklit látunk a legtöbbet, s bizony már sok vigyázatlan kisgyermeket elütöttek vele. (Hivatkozás megtörtént esetre, mikor rendetlenkedő gyermeket ért baleset."* Ebben a témában jelenik meg a rendőr, mint a közlekedés és a biztonság felelőse, a vázlat a személyének, hivatásának megismerésére, megszerettetésére szólítja fel az óvónőket (Kajárikné Mattos, 1938e:220). Az egészséges táplálkozás kapcsán ismét felhívják a gyermekek figyelmét a megfelelő mennyiségű tehéntej fogyasztására. A kiegyensúlyozott táplálkozás részeként a mindennapos zöldségfogyasztás és a főzelékfélék megszerettetése is fontos feladat, itt szintén megjelenik, követendő példaként, a katona szerepe: *„Kérjétek meg édesanyátokat, hogy minden nap főzzön nektek*

főzeléket.(...) Aki nem szereti, addig, addig kóstolgassa, amíg megszereti, mert attól lesztek nagyok, erősek. A katonák is esznek minden nap főzeléket a kaszárnyában" (Kajárikné Mattos, 1938e:121). A táplálkozási szokások kapcsán a vázlat hangsúlyozza a válogatás és habzsolás elkerülését, az ételek alapos megrágását, valamint a szeszes italok kerülésének fontosságát (Kajárikné Mattos, 1938e). Az évfolyam utolsó számában, amely június-július tevékenységeit gyűjti össze, csupán két beszélgetési vázlat szerepel. Mindkét téma megjelenését a nyári időszak, a szabadban történő fürdés indokolja, előbbi esetén halászos játékkal, az állatok mozgásának utánzásával történik a feldolgozás. A nyári fürdőzés öröme azonban felelősséggel is jár, ezért fontos, hogy a gyermekek tisztában legyenek a biztonsági előírásokkal (Kajárikné Mattos, 1938f:243).

Összegzés

A tanulmányban elemeztem a Magyar Gyermeknevelés folyóirat negyedik évfolyamának cikkeit, tanulmányait. A kutatás során az áttekintett tanulmányokat három csoportba osztottam: a játék fejlesztő hatásával foglalkozó cikkekre, a módszertani lehetőségeket és kihívásokat bemutató tanulmányokra és a folyóirat Gyermekfoglalkoztatás rovatában megjelentetett beszélgetési vázlatokra.

A vizsgált források alapján megállapíthatjuk, hogy már a második világháború előtt is megjelent az a törekvés, ami kiemeli az óvoda iskolai nevelési színtértől elhatárolt és elkülönülő szerepét. A korszakban is megjelenik az óvoda iskolaelőkészítő funkciója. A folyóirat szerzői határozottan kiállnak amellett, hogy az óvodai nevelőmunka nem céltalan időtöltés, a szabad és szervezett játéktevékenység a fejlesztő folyamatok elősegítője, a gyermekek a játéktevékenység során a közösségi együttélés szabályait, az önmagukért és a társakért, a csoporttért vállalt felelősségvállalást tanulják meg.

A Horthy-korszak mindennapjait átszövő revíziós gondolat, a magyar (népi) kultúra fontossága és az óvodai nevelés megfelelő személyi és tárgyi feltételeinek követelménye is megjelenik a folyóirat módszertani témái között. Az óvodai nevelés magyar hagyományai, a német hatások ellensúlyozásának igénye és a katonaság, a nemzetvédelem kérdése is szerepel a folyóirat módszertani témái között.

A beszélgetési vázlatok széles spektrumot ölelnek fel, beleértve a nemzeti identitás, a vallási értékek, a közlekedés, az egészséges táplálkozás és a szocializáció témáit. A nemzeti szimbólumok, mint a magyar zászló, és a vallási ünnepek, mint a húsvét és a karácsony, kiemelt szerepet kapnak a gyermekek identitásának és közösségi értékrendjének formálásában. A pedagógiai gyakorlat nem csupán a tudás átadására irányult, hanem a gyermekek társadalmi beilleszkedésének

elősegítését is célozta, így a vázlatokban megjelenő hagyományos értékek, mint a családi kötelékek és a vallásos szokások, kerültek a középpontba.

A kutatás rámutatott arra, hogy a harmincas évek magyar óvodai nevelése nem csupán pedagógiai tevékenységet jelentett, hanem a gyermekek szociális és kulturális beilleszkedésének elősegítését is célozta. A beszélgetési vázlatok sokszínűsége és a témák gazdagsága egyértelműen mutatja, hogy a pedagógiai gyakorlat a gyermekek életének számos aspektusát érintette, támogatva ezzel a komplex nevelési célok megvalósítását. A választott témákat áttekintve megállapíthatjuk, hogy egy adott korszak, jelen esetben a késő harmincas évek legfontosabb társadalmi, politikai céljai valamilyen módon mindig megjelennek a nevelési intézmények nevelési vagy oktatási anyagában, így a második világháború előestéjén a magyar óvodák ismeretanyagában is helyet kapott a magyar kultúra megőrzésének fontossága és a nemzetvédelem gondolata.

Felhasznált irodalom

Gyáni G. (2001). Magyarország társadalomtörténete a Horthy-korban. In Gyáni G. & Kövér Gy. (szerk). *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig.* Budapest: Osiris Kiadó, 189-391.
URL: https://tinyurl.com/epyx9x8r

Molnár B., Pálfi S., Szerepi S. & Vargáné Nagy A. (2015). Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. *Educatio,* 24(3), 120-128.
URL: https://tinyurl.com/484cw6t7

Nagy P. T. (1999). Vallásos nevelés 1949 előtt. *Magyar Pedagógia,* 99(4), 389-412.
URL: https://tinyurl.com/2j8v94ww

Pálmai J. (2017). A hazafias nevelés elemei a Horthy-kor pedagógiai dokumentumaiban. *Honvédségi Szemle : a Magyar Honvédség központi folyóirata,* 145 (1)., 92-101.
URL: https://tinyurl.com/hdherszc

Romsics Ignác (2020). *A trianoni békeszerződés*. Helikon Kiadó, Budapest.

Felhasznált források

Héjj E. (1938). Posta. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny.* 4(6), (január), [belső fedlap]
URL: https://tinyurl.com/5ynttuw2

Horváth M. (1937). Óvodai foglalkozás. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(1-2), (augusztus-szeptember), 18-19.
URL: https://tinyurl.com/msvw6swm

Kajárikné Mattos M. (1937a). Őszi szülői értekezlet. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(1-2), (augusztus-szeptember), 7-10.
URL: https://tinyurl.com/5y2mxpas

Kajárikné Mattos M. (1937b). Gyermekfoglalkoztatás. Szeptemberi beszélgetések. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(1-2), (augusztus-szeptember), 16-17.
URL: https://tinyurl.com/mxab8mk4

Kajárikné Mattos M. (1937c). Gyermekfoglalkoztatás. Októberi beszélgetések. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(3), (október), 44-45.
URL: https://tinyurl.com/mt3czu2a

Kajárikné Mattos M. (1937d). Gyermekfoglalkoztatás. Decemberi beszélgetések. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(5), (december), 97-98.
URL: https://tinyurl.com/452sv9uu

Kajárikné Mattos M. (1938a). Gyermekfoglalkoztatás. Beszélgetések az érzékszervekről. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(6), (január), 122.
URL: https://tinyurl.com/yktwdvfn

Kajárikné Mattos M. (1938b). Gyermekfoglalkoztatás. Beszélgetések a háziállatokról. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(7), (február), 149-150.
URL: https://tinyurl.com/5n6t8jvw

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Kajárikné Mattos M. (1938c). Gyermekfoglalkoztatás. Vegyes beszélgetési vázlatok. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(8), (március), 172-173. URL: https://tinyurl.com/38u7bku2

Kajárikné Mattos M. (1938d). Húsvét. Vegyes beszélgetési vázlatok. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(9), (április), 193-194. URL: https://tinyurl.com/5n6z7vk8

Kajárikné Mattos M. (1938e). Vegyes beszélgetési vázlatok. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(10), (május), 220-221. URL: https://tinyurl.com/yrrxkcds

Kajárikné Mattos Margit (1938f). Vegyes beszélgetési vázlatok. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(11-12), (junius-julius), 243. URL: https://tinyurl.com/muwh4nu8

Knapp R. (1937). Katonás tornajáték *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(1-2), (augusztus-szeptember), 25-26. URL: https://tinyurl.com/55mj6s3s

Lengyelné Lackó K. (1937). Óvodai testnevelés. A tornatanterv rövidítése. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(1-2), (augusztus-szeptember), 15. URL: https://tinyurl.com/53r22fzm

Lintnerné F. (Fittler) V. (1937). Egérfogacskák : Fogápolás játékos formában. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(3), (október), 50-51. URL: https://tinyurl.com/yy2byxcw

Magosrévi J. (1937). Jegyzetek : Az óvoda hatása a 3-6 éves gyermek erkölcsi, szellemi és testi fejlődésére. Jegyzet (írta: Krónikás). *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(3) , (október), 41-42. URL: https://tinyurl.com/4r54v2f8

Orosz D., Dr. (1937a). Egészség és testnevelés : A kisgyermek gondozása : Helyiség, bútorzat. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(1-2), (augusztus-szeptember), 13-15. URL: https://tinyurl.com/35fj9nzc

Orosz D., Dr. (1937b). Egészség és testnevelés : A kisgyermek gondozása: A kisgyermek befogadására szolgáló intézményekről. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny,* 4(3), (október), 42-43. URL: https://tinyurl.com/4rs9dr6w

S. n. (1937). A Dunamenti Óvónők Körének V. tanfolyamán elhangozott elméleti előadások kivonatai. *Magyar Gyermeknevelés : Pedagógiai és Gyermekirodalmi Közlöny.* 4(3), (október), 36-39. URL: https://tinyurl.com/2r6z54ky

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-08 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 93-120

A játék képi megjelenítése a Köznevelésben.
Az 1953., 1963., 1973. és 1983. évi lapszámok ikonográfiai vizsgálata



Molnár-Kovács Zsófia

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
tanszékvezető egyetemi docens, 0009-0005-7448-6052

KEYWORDS
- *Köznevelés*
- *educational professional journal*
- *iconographical analysis*
- *play activity*

ABSTRACT

The Visual Presentations of Play Activities in Köznevelés. *Iconographical Analysis of an Educational Professional Journal in the Years 1953, 1963, 1973, and 1983* | The research presented focuses on the pictorial sources of a Hungarian professional journal (Köznevelés) between the period of 1953 and 1983. The paper introduces those press photos, in number thirty, which visualize the play activities of children. The analysis which was executed with the help of iconographical method examined the whole year of 1953, 1963, 1973, and 1983 so that micro research can be considered, as regards Köznevelés, representative. The pictures don't just illustrate the textual sources but offer unique knowledge. This paper first reviews the key works of the relevant literature, followed by a brief presentation of Köznevelés. It outlines significant events in education policy from the second half of the 20th century and clarifies the characteristics and applicability of the pedagogical iconographic method. After establishing the analytical perspectives, it proceeds to the examination of images, concluding the study with a discussion of summarizing thoughts and emerging trends.

KULCSSZAVAK
- *Köznevelés*
- *pedagógiai szaksajtó*
- *ikonográfiai elemzés*
- *játéktevékenység*

ABSZTRAKT

Tanulmányunk a Köznevelés című folyóiratban közölt képi anyag, illetve ezen belül a fotográfiák vizsgálatára helyezi a hangsúlyt. A fotók áttekintése során pedig kizárólag a játék képi megjelenítési formáira fókuszálunk. Az ikonográfiai módszer segítségével elemzett fotók a Köznevelés 1953., 1963., 1973. és 1983. esztendejének teljes évfolyamát lefedik, így a mikrokutatás és annak eredményei a szaklap vonatkozásában reprezentatívnak tekinthetők. A négy évfolyam viszonylatában összesen 30 kép elemzése valósult meg. Írásunkban először áttekintjük a legfőbb szakirodalmi műveket, majd a Köznevelés rövid bemutatására vállalkozunk. Felvázoljuk a 20. század második felének jelentős közoktatáspolitikai eseményeit, majd tisztázzuk a pedagógiai ikonográfiai módszer ismérveit, hasznosíthatóságának körülményeit. Az elemzési szempontok rögzítése után rátérünk a képek vizsgálatára, végül tanulmányunkat az összegző gondolatok és a körvonalazódó tendenciák közreadása zárja.

Bevezetés

„A képek világában élünk. Festmények, szobrok, rajzok, lenyomatok, fényképek és filmek őrzik az adott korokhoz kötődő társadalmi, kulturális és antropológiai jelenségekről alkotott elképzeléseket és nézeteket." – vélekedik a képek szerepéről *Ulrike Pilarczyk* és *Ulrike Mietzner* (Pilarczyk & Mietzner, 2010:3). A képi források ugyanis nem csupán illusztrálnak, hanem egyedi tudástartalmakat kínálnak, kultúraátörökítő szereppel bírnak, a verbalitáson és a textuson túlmutató

e-mail: kovacs.zsofia@pte.hu | Cím: H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6., Hungary

vizuális információkat közölnek. Jelen tanulmányban a pedagógiai szaksajtó egy adott orgánumában, a *Köznevelés*ben közölt képi anyag, illetve ezen belül is a fotográfiák vizsgálatára helyezzük a hangsúlyt. A fotók áttekintése során pedig kizárólag a játék képi megjelenítési formáira fókuszálunk, elemző munkánk a sport- és művészeti tevékenységek vizsgálatát nem érinti. A *Pedagógiai Lexikon* értelmező szócikke szerint a játék „kiemelt jelentőségű tájékozódó tevékenység, a gyermek legfontosabb tevékenységrendszere, fejlődésének kulcsa" (Báthory & Falus, 1997:136); „önként vállalt, önmagáért való, és az örömszerzés hátterében energetizáló, azaz komoly szerepe van az egészséges lelki egyensúly kialakításában és fenntartásában" (Báthory & Falus, 1997:136).

Az ikonográfiai módszer segítségével vizsgált fotók a *Köznevelés* 1953., 1963., 1973. és 1983. esztendejének teljes évfolyamát lefedik, így a mikrokutatás a szaklapot tekintve reprezentatív eredményeket közöl. A hazai pedagógiai szaksajtó teljes spektrumát azonban nem reprezentálja. A négy évfolyam viszonylatában összesen 30 kép elemzése valósult meg, melyek sorszámozva, az évenkénti bemutatásoknál a tanulmány szerves részeként szerepelnek. A kutatás lebonyolítását a képek minősége nehezítette, hiszen a fellelt lappéldányok fekete-fehér sajtófotóin némely elemzési szempont nehezen azonosítható.

Szakirodalmi háttér

A mikrokutatás lefolytatása legalább háromféle szakirodalmi típus áttekintését igényelte, melyek közül a továbbiakban néhány kiemelkedő – a tanulmány létrejöttét effektíve elősegítő – mű és szerző megemlítése indokolt. Egyrészt előtérbe került az ikonográfiai elemzési módszer elméleti és gyakorlati alkalmazását közvetítő munkák megismerése. A hazai konkrét empirikus vizsgálatokban élen járó *Géczi János* számos aspektusból közelít a történeti pedagógia eme segédtudományához, s kutatásai során mindenekelőtt a pedagógiai szaksajtóban prezentált fotográfiák elemzése élvez prioritást (lásd Géczi, 2008, 2010; Géczi & Darvai, 2010). Szintén a pedagógiai sajtóelemzés terén – a vizsgált korszakunk tekintetében pedig különösen – meghatározóak *Somogyvári Lajos* és *Darvai Tibor* munkái (Somogyvári, 2015, 2017; Darvai, 2022). *Kéri Katalin* szintúgy egy sajtóorgánumot (*Nők Lapja*) vett górcső alá, s a címlapképek szakszerű analízise során strukturált főbb szempontjai és alapvetései jelen összegző tanulmány megszületéséhez is irányadó útmutatásul szolgáltak (Kéri, 2009).

Másrészről hangsúlyoznunk szükséges a történelmi kontextusba ágyazott hazai oktatáspolitikai döntéseket, melyek átfogó megismeréséhez többek között *Kelemen Elemér* (2002, 2013), *Sáska Géza* (1990) és *Kardos József* (1997) munkái nyújtanak alapvető fejlődéstörténeti vázlatot. Az 1950-1980 közötti időszak

oktatási törvényhozásának történeti és tanügyigazgatási áttekintése, illetve a globális tananyagreformok bemutatása az elemzési szempontok hátterét adják.

Végül, harmadrészről a sajtótörténeti megközelítést, illetve az elemzés alá vont pedagógiai szaklap, a *Köznevelés* nevelés- és oktatástörténeti forrásértékét kell hangsúlyoznunk. *Jáki László* (1962, 1993) munkáiban a magyar neveléstudomány forrásairól értekezik, illetve megnevezi a hazai nevelésügyi folyóiratok legfőbb bibliográfiai tételeit az 1937-1958 közötti időszakban. 1995-ben a *Köznevelés* fél évszázados jubileumát ünnepelte, s e jeles alkalomból a szerkesztőség egy tematikus lapszámot bocsátott közre, mely nagyvonalakban a megjelenés objektív és szubjektív körülményeit tekintette át a kezdetektől a ’90-es évek közepéig bezárólag (Köznevelés, 1995). A közzétett írásokon keresztül egészen egyedi aspektusból tükröződik tehát a lap szellemisége.

A Köznevelésről

1945 tavaszán a magyar közoktatási kormányzat, illetve Teleki Géza kultuszminiszter, új oktatási hetilapot alapított *Köznevelés* címmel, mely 1945 és 1948 között – *Szunyogh Szabolcs* szavait idézve – „a magyar pedagógiai közgondolkodás egyik fókusza volt.” (Szunyogh, 1995:6) A lap a megalakulásától kezdve – olvasmányos kereteket öltve – a mindenkori oktatáspolitikai törekvések nyílt szimpóziumának számított, és számos funkciót betöltött. A biztos keretet nyújtó hagyományokra építve elsősorban tájékoztató, szemléletformáló és vitaindító fórumként funkcionált a megszűnéséig, 2013-ig. (Novák, 1995a, 1995b; Somogyvári, 2015; Darvai, 2022) 2013 márciusától az *Új Köznevelés* című „Értékmentő oktatási tájékoztató havilap” (Köznevelés, 2013:1) lépett a helyébe, mely az elmúlt több mint 10 évben folyamatosan megjelent.[1] A *Köznevelés* legmeghatározóbb munkatársai közül példaként említhetjük az alapító szerkesztőt, *Bíró Lajos Pált* (1945-1946) és *Kiss Árpádot* (1946-1948), továbbá *Petró András* felelős szerkesztőt (1955-1966), *Tóth László* főszerkesztőt (1976-1989), *Szoboszlay Béla* szerkesztőségi munkatársat (1961-1988), *Szunyogh Szabolcs* főszerkesztőt (1990-2013), *Novák Gábor* rovatvezetőt (1976-2013) és *Tetlák Eszter* fotóriportert (1990-2013) (Köznevelés, 1995; Darvai, 2022). 1954 és 1963 között a lapszámok mellékletet is tartalmaztak, *Alsótagozati oktatás-nevelés* címen. A lap állandó rovatait szemügyre véve két egységet érdemes kiemelni, melyek a lap kiadásának végéig megmaradtak. Az egyik a *Szemle*, a másik pedig a *Munkajogi kérdések*, melyek a *Köznevelés* megjelenésének kezdeti időszakáig nyúlnak vissza. Ez utóbbi az idők folyamán több névváltoztatáson is keresztülment.

[1] Lásd Új Köznevelés – Lapszámok. URL: https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/lapszamok

Kezdetben *Válaszok munkaügyi kérdésekre* címmel látott napvilágot, majd az 1968. 3. számtól *Munkajogi tanácsadó* rovatként működött tovább. A *Munkajogi kérdések* elnevezést a rendszerváltást követően nyerte el. (Köznevelés, 1995)

A közoktatáspolitikai háttér az 1950-1980-as években

A második világháborút követő mintegy fél évszázad oktatáspolitikai, oktatástörténeti vonulatának felvázolását, illetve ezzel párhuzamosan a *Köznevelés* hasábjain publikált közoktatáspolitikai célkitűzések tagolását a lap megalapításával szinte egy időben életre hívott Országos Köznevelési Tanács megemlítésével érdemes kezdenünk. A tanács a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium tanácsadó testületeként a demokratikus szellemű új nevelési alapelvek kidolgozásában működött közre. (vö. Nagy, 1978:364-365; Kardos, 1997) A *Köznevelés* pedig ezen – végleges formát öltött – oktatáspolitikai elképzeléseket és döntéseket közvetítette olvasóinak. 1945 és 1948 között, tehát egészen a „fordulat évéig", a hazai iskolarendszer a háború előtti állapotokhoz igazodott, s csak ezt követően, az 1948. évi XXXIII. törvény életbe lépésével, mely a nem állami iskolák fenntartásának állam által való átvételéről döntött, került sor az iskolák szovjet mintájú átalakítására.[2] Kutatásunk szempontjából a további rövid bemutatás során azon oktatáspolitikai határozatok, illetve tantervi változtatások élveznek prioritást, melyek a vizsgálat tárgyához igazodnak, s a *Köznevelés*ben közzétett írások társadalmi-politikai hátteréül szolgálnak.

Az elemzés alá vont mind a négy évtizedben, szinte közvetlenül a vizsgált tárgyévek előtt, – az 1980-as években a vizsgált évfolyam után – olyan központi tantervi változtatások születtek, melyek meghatározták a Magyar Dolgozók Pártjának (a továbbiakban: MDP), majd a Magyar Szocialista Munkáspártnak (a továbbiakban: MSZMP) a központi oktatási ideológiáját, illetve korrigálni kívánták a háború utáni években napvilágot látott rendeletek hiányosságait (Sáska, 1990; Kardos, 1997; Kelemen, 2002, 2013; Darvai, 2022). E rendeletek, illetve főbb tartalmi elemeik, utasításaik természetesen a *Köznevelés* lapjain is helyet kaptak.

Az 1950. évi tanterv a marxista-leninista világnézet szellemében a tananyag erőteljes átpolitizálását sürgette, mely a vallásos világnézet, valamint a demokratikus műveltségeszmény háttérbe szorítását jelentette. Néhány évvel később, 1954 márciusában az MDP központi vezetősége határozatot hozott, melyben hangot adott azon véleményének, mi szerint a közép- és felsőfokú intézményeket az általános iskolák rovására túlfejlesztették. Feltételezhetően ezzel (is)

[2] 1948. évi XXXIII. törvénycikk a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában. Net.Jogtár: URL: https://tinyurl.com/ht36r5ue

összefügg, hogy a hivatalos oktatáspolitika sajtóorgánuma, a *Köznevelés* az 1954. évi 19. számától *Alsótagozati oktatás-nevelés* címmel külön mellékletet bocsátott közre. Az 1961. évi III. törvény (*A Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről*) továbbra is a marxizmus-leninizmus eszmerendszerét, a szocialista erkölcsi felfogást és a hazaszerető, törvénytisztelő állampolgári lét jogosultságát hangsúlyozza, s a tankötelezettség korhatárát a 16. életévre emelte fel. Bár a törvény elméletileg „az oktató-nevelő munka minden fokán biztosítja a szorosabb kapcsolatot az élettel, a gyakorlattal, a termelő munkával"[3], a gyakorlat szintjén elvárt mértékű tananyagcsökkentést azonban nem sikerült keresztülvinni. Az MSZMP KB 1972. október 6-án kiadott oktatáspolitikai határozata ezért 1973. szeptember 1-ig (ismét) tananyagcsökkentő tervet írt elő minden iskolatípus számára, s előirányozta egy új tanterv kidolgozását is. A nyolcvanas éveket tekintve, 1982-ben a Központi Bizottság ismételten kiadott egy oktatáspolitikai dokumentumot, *Állásfoglalás* címmel, mely igyekezett a társadalmi igényekhez s a megváltozott körülményekhez igazodni. Ezen felül az 1985. évi I. törvény (*Az oktatásról*) érdemel említést, melyben a témánk szempontjából releváns előírás, hogy „A nevelési-oktatási intézmények az egészséges életmód követelményeinek megfelelően gondoskodnak a tanulók tanórán kívüli foglalkoztatásáról."[4]

Tanulmányunkban a felvázolt, központilag előirányzott törvények és határozatok a *Köznevelés* vizsgált évfolyamait közvetlenül megelőzve, illetve a '80-as években azt követően keletkeztek. Bár a játék, illetve a gyermeki szórakozás biztosítása törvényi szinten nem kerül felszínre, ám az ikonográfiai elemzés lefolytatásához nélkülözhetetlen a képek létrejöttét övező társadalmi, politikai és kulturális háttér ismerete, tisztán látása.

Pedagógiai ikonográfia

A *Köznevelés* című pedagógiai sajtótermék kutatását tekintve ezúttal a képi anyag vizsgálatára helyeződik a hangsúly, így a téma ikonográfiai elemzése kézenfekvőnek bizonyult. *Szőnyi György Endre* megfogalmazásában „Az ikonográfia lényege: gondolati konstrukciók vagy történetek bemutatása vizuális vagy verbális képeken keresztül, konvencionálisan rögzült jelentések alapján." (Szőnyi, 2004:60) Az ikonográfia ugyan a képek leírásával foglalkozik, nem nélkülözheti azonban a hozzá tartozó szöveges források figyelembevételét sem. A textus és kép egymással kölcsönös és szoros kapcsolatban áll; a kép mondanivalója, jelrendszere és szimbolikája a szöveg által válik teljessé. Ahogy *Cennerné Wilhelmb Gizella* is megjegyzi: „A képes dokumentumok vizualitása közelhozza,

[3] 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. URL: https://tinyurl.com/yc797tju

[4] 1985. évi I. törvény az oktatásról. URL: https://tinyurl.com/4j6f7zkf

életszerűvé teszi az írott forrásokban közölteket". (Cennerné, 1986:340) Az ikonografikus/ikonologikus értelmezés egyik meghatározó kritériuma a vizsgálat alá vont képek antropológiai jelentéstartalmának bizonyíthatósága, az emberi jelenlét kimutathatósága (lásd Géczi, 2008; lásd még Somogyvári, 2015).

Az objektív forráskritika érvényesítése a képi vizsgálatok lefolytatása során is indokolt, így – *Kéri Katalin* szavaival élve – az „Ikonográfiai elemzések esetében különösen jól kell ismerni a vizsgált korszak művészeti irányzatait, kulturális jellegzetességeit, vallásos tanításait, tudományos ismereteit, társadalmi-gazdasági viszonyait és más jellemzőit." (Kéri, 2001:99-100) Mindemellett pedig – ahogy *Endrődy-Nagy Orsolya* rávilágít – az ún. képolvasást „befolyásolhatja a társadalmi kontextusunk, nemünk, világnézeti, vallási hovatartozásunk, az adott időszak és térség, környezet, melybe beleszületünk." (Endrődy-Nagy, 2017b:111)

Az ikonológiai szempontok jól körülhatárolt definiálása, a diszciplinarizálódás az 1970-es, 1980-as években vette kezdetét, s az ikonográfia/ikonológia önálló tudománnyá válásának folyamata a 20. század végén tetőzött. A neveléstörténeti ikonológia is csupán az 1980-as és 1990-es években jelent meg Európában, illetve az amerikai kontinens északi részén. (Géczi & Darvai, 2010) Az ikonográfiai/ikonológiai módszer kidolgozása – *Aby Warburg* nyomdokain járva – *Erwin Panofsky* nevéhez fűződik. Panofsky értelmezésében „az *ikonográfia* egy leíró-azonosító segédtudomány [...], amely összegyűjti, leírja és osztályozza azokat a képeket, motívumokat, történeteket és allegóriákat, amelyek konkrét műalkotások 'irodalmi magját' alkotják és ezért ismeretük, illetve felismerésük a helyes értelmezés(ek)hez [...] elengedhetetlen." (Szőnyi, 2004:84) Panofsky mellett *Ernst H. Gombrich* művészettörténész szintén az ikonológia jeles képviselőjének tekinthető. *Ulrike Pilarczyk* és *Ulrike Mietzner* korunk ikonográfiai kutatói, akik elsősorban a képelemzések pedagógiatörténeti kutatásokban való hasznosításának lehetőségeire fókuszálnak. A 2008-ban és 2010-ben hazánkban publikált magyar és német nyelvű tanulmányaik (Mietzner & Pilarczyk, 2008; Pilarczyk & Mietzner, 2010) a képeket mint oktatástörténeti kutatási forrásokat értelmezik.

Vizsgált témánk szempontjából külön ki kell emelnünk a gyermekkortörténeti ikonográfiai kutatásokat, illetve azok jelentőségét. *Endrődy-Nagy Orsolya* 2017-ben publikált, gyermekkortörténeti megközelítést érvényesítő tanulmányában hangsúlyozza, hogy az ikonográfia esetében „Egy olyan, a hazánkban még kodifikáció alatt álló interdiszciplináris altudományterülettel foglalkozunk, mely új impulzust adhat a gyermekkortörténeti és – tágabb értelemben – a neveléstörténeti kutatásoknak." (Endrődy-Nagy, 2017a:1) *Portik Erzsébet Edit* – aki a felnőtt-gyermek kapcsolat vizuális elemeit, illetve a gyermekképet egy gyermekfolyóirat tükrében vizsgálta – kiválóan érzékelteti, hogy a lap képi anyagának behatóbb tanulmányozásán keresztül „a korabeli pedagógiai gondolkodás és kultúra olvasatai kiválóan azonosíthatók" (Portik, 2014:23).

A képek elemző feltárása, illetve maga az ikonográfiai megközelítésmód a nevelési terekben rögzített cselekvéseket is előtérbe helyezi. Az antropológiai terek vizsgálata (vö. Géczi, 2010; Somogyvári, 2015) az emberábrázolások sokrétű analíziséhez járul hozzá.

Szőnyi György Endre, W. T. Mitchell tipológiáját továbbfejlesztve és kibővítve, a képek ötféle forrását különböztette meg. Tanulmányunkban az öt lehetséges eredet közül „az ember által fizikai valóságában létrehozott” képek (Szőnyi, 2004:10) pedagógiai szaksajtóban felvonultatott típusát, illetve annak egy adott szegmensét vesszük górcső alá.

Az elemzési szempontok

A vizsgálat alá vont fotók elemzése – a közoktatáspolitikai, oktatástörténeti háttérismeret birtokában, a pedagógiai ikonográfia módszerével felvértezve – a *Köznevelés* négy évfolyamának hasábjain a játék képi megjelenítésére összpontosít. A fő elemzési szempontok rögzítése két hasonló vizsgálat lefolytatása, illetve publikálása nyomán történt. Az egyik *Géczi János* (2010) tanulmánya, mely a képi hangsúlyokat strukturálja a pedagógiai szaksajtóban, az 1960-1980 közötti időintervallumban. A másik pedig *Kéri Katalin* (2009) munkája, mely a *Nők Lapja* címlapképeinek gyermekábrázolását veszi górcső alá az 1950-es években. Az alábbi dimenziók megfogalmazása során tehát kiemelten e két műre támaszkodtunk:

I. A képek előállításának körülményei
(a közölt lapszámok adatolása, a képek eredete és készítői)

II. A képek általános jellemzése
(az ábrázolt személyek száma, neme és életkora, a személyek elhelyezkedése a képeken)

III. Az 1. és 2. antropológiai tér vizsgálata (vö. Géczi, 2010):
1. A személyek viselete (ruházata), eszközök
2. A cselekvés helyszíne és a cselekvés jellemzése

IV. A képekhez tartozó szövegek, feliratok, címek és egyéb nyelvi elemek feltárása

„Játékos” képek

Tanulmányunkban a *Köznevelés* négy évtizedének egy-egy évfolyamát tekintjük át. Az 1950-es évektől az 1980-as évekig bezárólag minden évtized harmadik éve, tehát az 1953., az 1963., az 1973. és az 1983. évi lapszámok képezik a vizsgálat tárgyát. Az 1953. évben (IX. évfolyam) összesen 24 számot közölt le a szerkesztőség, s az utolsó két szám (23-24.) összevontan jelent meg. 1963-ban szintén 24 szám jött ki a nyomdából, ezúttal összevont számok nélkül. 1973-ban és 1983-ban már 43 számot publikáltak. Az elemzési szempontokat figyelembe véve – s a négy évfolyam minden egyes számát átnézve – összesen 30 fénykép emelhető jelen kutatás középpontjába, melyek „játékos elemeket”, tehát játszó gyerekeket, illetve különböző játékokat vonultatnak fel. A továbbiakban e képek vizsgálatára fókuszálunk.

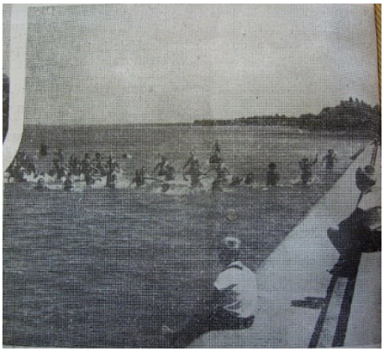
1953

Az 1953. évben négy kép került előtérbe, melyek játéktevékenységet ábrázolnak. Három kép (1-3. kép) a nyári szünidő idején, augusztusban, a 4. kép pedig december legelején került publikálásra, s az évszak alapján úgy tűnik, hogy a képek valóban közvetlenül a megjelenés előtt készültek. A kutatás céljait tekintve kiemelendő, hogy az 1953. év 16. számától egészen a 24. számig bezárólag nem jelent meg képi anyag a lapban, illetve csupán az első külső és első belső borítón, valamint a hátsó külső borítón vonultattak fel néhány képet, melyek főként az iskolai tanítási-tanulási folyamatot ábrázolják. Az elemzés alá vont képek közül tehát az első három a hátsó külső borítóról, egy (4. kép) pedig az első külső borítóról származik. A fotográfiák forrásai és készítői nem ismertek.



1. kép: Vidám úttörőélet a csillebérci táborban
Forrás: Köznevelés (1953). IX(14), 1953. augusztus 1. hátsó külső borító

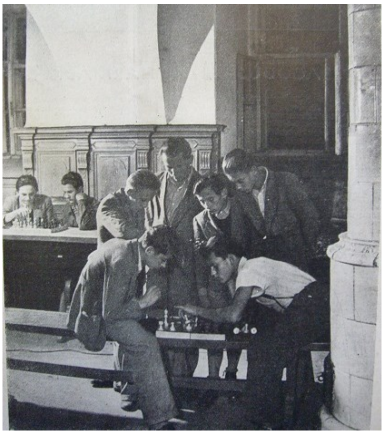
Megjegyzés: Az „úttörőváros” 1948-ban létesült a budapesti Szabadság-hegyen.



2. kép: A Balaton-környéke számos úttörőtábora közül a balatonzamárdi 18-as számú üdülőben Nógrád megyei úttörők pihennek
Forrás: Köznevelés (1953). IX(14), 1953. augusztus 1. hátsó külső borító



3. kép: Vidám labdajáték a Balatonban
Forrás: Köznevelés (1953). IX(15), 1953. augusztus 15. hátsó külső borító



4. kép: A szécsényi mezőgazdasági technikum diákotthonában
Forrás: Köznevelés (1953). IX(22), 1953. december 1. első külső borító

A négy kép közül három képen (1., 3. és 4. kép) kis csoportok láthatók, 8-10 fő szerepel rajtuk. A 2. képen nem tudjuk pontosan megítélni a szereplők számát, de

annyi bizonyos, hogy több mint 30 főről beszélhetünk. Mind a négy képen kizárólag fiúk láthatók. Az 1-3. képen 10-12 éves gyerekek jelennek meg, s nem mutatható ki felnőtt jelenléte. A 2-3. képen – a felvétel jellege miatt – az életkor megállapítása kissé nehézkes. A 4. képen feltételezhetően a 16 éves korosztály képviselteti magát. A képeken a gyerekek a centrumban helyezkednek el, egyértelműen ők képezik tehát a fotók „tárgyát”.

Az antropológiai terek közül az elsőt tekintve az 1. és 2. képen megjelenik az úttörő-egyenruha, illetve az úttörő-nyakkendő. A 2-3. képen a gyerekek nagy része – nyár lévén – csupán fürdőnadrágot visel. A 4. képen egyéni öltözettel találkozunk, melynek szerves részét képezi az öltöny, a (rövid ujjú fehér) ing, a hózentróger, s néhány szereplőn a zakó alól kibukkanó fekete mellény. Nyakkendő nem látható a fiúkon. A képeken mindenekelőtt a játéktevékenységhez kapcsolódó eszközök dominálnak. Az 1. képen a pingpongasztal és kellékei, a pingpongütő és a pingpongháló, valamint egy fából készült karosszék, a 3. képen egy labda, a 4. képen pedig 2 sakktábla, illetve -készlet kapott helyet. A 2. képen nem szerepel semmilyen eszköz, illetve nem kivehető.

A második antropológiai teret vizsgálva megfigyelhetjük, hogy az 1-3. kép helyszíne a szabadban található. Az 1. képen például a csillebérci úttörőtábor életéből nyerhetünk pillanatképet. A gyerekek kint, a sátrak előtt, a nyári napsütésben pingpongoznak, illetve árgus szemekkel figyelik egymás játékát. A 2. és 3. képen szintén a nyári pihenésé a főszerep. A gyerekek a Balatonban fürödnek, illetve játszanak. A 2. kép a balatonzamárdi úttörőtáborban készült, mely a szocialista éra gyermeküdültetésének fő helyszíntípusát szimbolizálja. A képről kivehető a vízben történő tömeges játékforma, mely jelenti egyrészt a Balatonban való közös „gázolást”, szaladást, másrészt az úszótevékenységet. A 3. kép a balatoni labdajáték egy konkrét válfaját közvetíti, háttérben a partmenti sávban sorakozó nyárfákkal. A 4. kép teljesen más típusú, akár a helyszínt vagy az ábrázolt cselekvést nézzük. A tizenéves fiúk egy zömök, puritán falú épületben – a szécsényi mezőgazdasági technikum diákotthonában – koncentrált érdeklődéssel sakkoznak. Mind a négy esetben spontán játék képe bontakozik ki a szemünk előtt, hiszen nem fedezhetők fel a fotókon pedagógiai célú elemek.

A képekhez nem tartoznak hosszabb szövegek, csupán egy-egy cím, melyek alátámasztják, illetve felerősítik a képek mondanivalóját. Az 1-2. kép egy és ugyanazon oldalon található, mely számos egyéb képet is felvonultat. Az oldal a *Boldog nyár* címet viseli, de mind a két fotóhoz konkrét cím is tartozik. A 3. és 4. kép szintén csak egy-egy rövid címmel büszkélkedhet.

E négy fotográfia tehát idilli állapotokat közvetít a lapolvasónak, melyet a képfeliratok is alátámasztanak. E felvételek nem tekinthetők pusztán illusztrációnak, hiszen a képek nem egy kiterjedt szöveg szerves részét alkotják, illetve azt kiegészítve vizualizálják a leírtakat, hanem konkrét közvetítő,

információhordozó, prezentáló szereppel bírnak. A képeket vizsgálva kitűnik, hogy többségük az úttörőmozgalom nyári helyszínein készült, s az ideológiai nevelés programját hordozzák.

1963

Az 1963. esztendő a vizsgálat célját tekintve teljes mértékben kilóg a sorból. A lapban rögzített fotók ugyanis a játék képi megjelenítése szempontjából nem vonhatók elemzés alá. Ebben az évben rendkívül kevés fényképet publikáltak a *Köznevelés*ben, s azok is inkább épületekről, emlékművekről, városrészekről stb. készültek. Jellemzőbb a grafikus vagy rajzos ábrázolás közlése, melyek többek között *Bató Géza*, *Kürthy Sándor* és *Masznyik Iván* munkáját dicsérik. Az 1953-as évben jóval több képet publikáltak, melyek azonban ideológiailag is erősebb beállítottságot tükröznek. A játéktevékenységet, illetve az emberi jelenlétet nélkülöző lapszámok közreadása viszont éppen e hiányosságnak köszönhetően egy más szempontú megközelítés lehetőségét rejti magában, mely további kutatások táptalaját biztosítja.

1973

Az 1973. évben a játék képi megjelenítését tíz fotográfia (köztük egy montázs – 8. kép) segítségével tárhatjuk fel a *Köznevelés*ben. Három (5-7.) kép a tavaszi, hat (8-13.) kép az őszi, egy (14.) kép pedig a téli időszakban látott napvilágot. Érdekes fejlemény, hogy a nyári szünet idején nem közöltek le a lapban ilyen jellegű alkotásokat. A képek nagy része a laptestek belsejéből származik, s csupán néhány kép ered az első külső (8. kép), valamint a hátsó külső borítóról (10-11. kép). Több mint a fele esetben a képek eredetét és készítőinek kilétét egyaránt homály fedi. Két mű (9. és 14. kép) az MTI-fotók közé sorolható, s *Keleti Éva*, valamint *Benkő I.* szerzeményei. Ezen felül két kép (7. és 12. kép) *Magyar Béla* munkáját dicséri.



5. kép: Egy öltet – és más semmi
Forrás: Köznevelés (1973). XXIX(11), 1973. március 16. p. 5.

Megjegyzés: A Kiskunfélegyházi Rejtvényfejtő Klub 1971 őszén kezdte meg működését a település határában álló iskola falai között. A klub hetente ülésezett, s sikerrel vezette be a sakkozás rejtelmeibe az intézmény tanulóit, melyet a Szabad Föld sakk-kupa elnyerése is bizonyít.



6. kép: Pillanatkép a Kiskunfélegyházi Rejtvényfejtő Klub életéből, cím nélkül
Forrás: Köznevelés (1973). XXIX(11), 1973. március 16. p. 5.

Megjegyzés: A kiskunfélegyházi iskolában működő Rejtvényfejtő Klub diákjai kiemelkedően szerepeltek a járási-megyei versenyeken, vetélkedőkön és pályázatokon, melyet a rejtélyes feladványok megfejtése iránti elköteleződésük motivál.



7. kép – Történelmet játszunk... (Magyar Béla felvétele)
Forrás: Köznevelés (1973). XXIX(14), 1973. április 6. p. 7.

Megjegyzés: Mezei Éva, a 25. Színház dramaturgja, s a Pinceszínpad rendezője hetente egy délutánt a rákospalotai Bogáncs utcai iskolaotthon ötödikeseinek szentelt, s drámajáték keretei közt „történelmet játszott" a tanulókkal. A diákokkal töltött hatvan perc a kérdés-felelet játékok előadásának, a vers- és daltanulásnak engedett konstruktív teret.



8. kép: A nyári szünet véget ért, kezdődik az iskola, cím nélkül (Horváth Ferenc montázsa)
Forrás: Köznevelés (1973). XXIX(27), 1973. szeptember 7. első külső borító

Megjegyzés: Az 1973/1974. tanév első hetében még élénken él a nyári élmények, a vízparti játékok nem is oly távoli emléke a gyermekek tudatában, miközben az önfeledt szórakozás helyébe immár az iskolai kötelességek teljesítése, a tanulás lép. Az új tanév új feladatok elé állítja a diákokat és a pedagógusokat egyaránt.



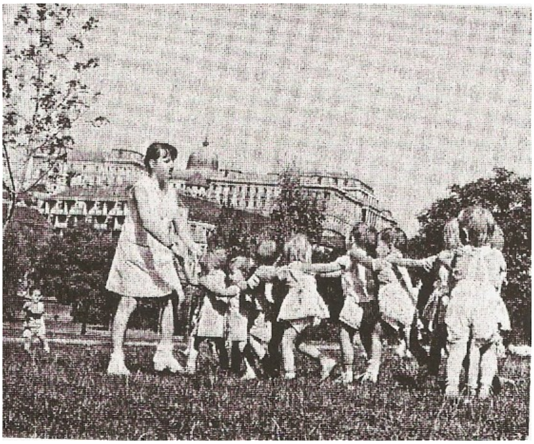
9. kép: Vidám együttes ének és játék Mozsgón (MTI-fotó, Keleti Éva felvétele)
Forrás: Köznevelés (1973). XXIX(30), 1973. szeptember 28. p. 2.

Megjegyzés: A 25. Színház társulata tíz napon át Baranya megyei kisközségek vendégszeretetét élvezte. A társulat tagjai általános iskolákba is ellátogattak, ahol népdalokkal és versekkel köszöntötték a fiatalokat.



10. kép: Kép a Tabánból
Forrás: Köznevelés (1973). XXIX(30), 1973. szeptember 28. hátsó külső borító

Megjegyzés: Budapest (jelenlegi) I. kerületének tabáni városrészében, a Budai Vár irányából nézve gyermeki krétarajzkészítést örökített meg a fényképész. A háttérben a tabáni templom tornya magasodik. A kreativitás kibontakoztatásához ideális teret biztosít a tágas, ezerszínű szabadtéri környezet.



11. kép: Kép a Tabánból
Forrás: Köznevelés (1973). XXIX(30), 1973. szeptember 28. hátsó külső borító

Megjegyzés: Óvodás csoport szabadtéri foglalkozása (játéka) zajlik a Budai Vár előterében, a Tabán fűvel szegélyezett parkjában. A „vonatozás" a gyermekek kedvelt csoportos játéktevékenysége, mely hozzájárul az összerendezett mozgás, illetve koordinációs készségek fejlesztéséhez.



12. kép: A bábjáték kellékei egésznapos iskolában (Magyar Béla felvétele)
Forrás: Köznevelés (1973). XXIX(31), 1973. október 5. p. 6.

Megjegyzés: A bábozás bevonása az iskolai tanítás-tanulás folyamatába a gyermeki személyiség sokoldalú megfigyelésére és fejlesztésére ad lehetőséget. Kisiskolás korban a játékos tudáselsajátítás, a játéktevékenységen keresztül megvalósuló önkifejezés a helyes önértékelés, a biztos éntudat kialakulásának egyik záloga.



13. kép: Páros játék a szabadban, cím nélkül
Forrás: Köznevelés (1973). XXIX(33), 1973. október 19. p. 8.



14. kép (MTI-fotó, Benkő I. felvétele)
Forrás: Köznevelés (1973). XXIX(41), 1973. december 14. p. 16.

A képeken szereplő személyek száma igencsak változatos. A legjellemzőbb a 3-5 fős kompozíció (7. és 13-14. kép), de 1 fős (5. és 10. kép), 10-12 fős (6. és 11. kép) és 30 fő feletti bemutatások (8-9. kép) is előfordulnak. A 12. képen pedig egyáltalán nem szerepelnek emberek. A fotókon fiúk és lányok, illetve férfiak és nők is megjelennek, körülbelül egyenlő arányban. Az életkort tekintve ugyancsak széles a paletta. Az óvodás, az alsó és felső tagozatos, illetve a felnőtt korosztály egyaránt képviselteti magát. A fotók szereplői a fényképek fókuszában állnak.

Az antropológiai terek vizsgálata szintén ezt a tendenciát követi. A gyermekek, illetve diákok öltözetét szemügyre véve az évszakhoz illeszkedő egyéni ruházat dominanciája mutatkozik. Némely képen a viselet részét képezi az iskolai egyenruha/egyen nyakkendő, az úttörő-nyakkendő, az óvónői köpeny, a fürdőruha, illetve a jelmez (kockás abrosz formájában). A felvonultatott eszközök fajtája is szerteágazó. Ismét felbukkan a sakktábla-motívum, előtűnik a rejtvényújság és egyéb rejtvényfejtő kellékek, az előbbiekben már említett jelmez, mely viselet is egyben, a homokozó készlet, a horgászbot és a rajzkréta. A 12. képen kizárólag játékeszközöket láthatunk. Számtalan ember- és állatfigurás kézbáb, illetve fajáték (tekebábu, vonat, darusautó, villamos) sorakozik egymás mellett.

A második antropológiai tér fele részben az iskolai tantermeket, fele részben a szabadtéri helyszíneket (például a vízpart, az iskolaudvar) jeleníti meg. Ezen belül a kognitív képességek serkentését elősegítő játékok a zárt térhez, az iskolához, illetve konkrétan a tanteremhez kötődnek, míg a mozgásos ügyességi feladatok jobbára a szabad ég alatt zajlanak. A képek által közvetített játéktevékenységek három kategóriába sorolhatók. A fotók többsége spontán játékot (homokozás, horgászás, hógolyózás stb.) mutat be. Egy másik részük pedagógiai célú játékot (sakkozás, rejtvényfejtés stb.) tár fel. Emellett előfordul néhány olyan fotográfia is, melyek pedagógiai célú tevékenységről árulkodnak, játékos elemek kíséretében. Itt elsősorban a 7. képet kell megemlítenünk, mely a drámajáték szerepére és lehetőségére hívja fel a figyelmet a történelemtanításban, illetve a 11. képet, mely egy óvodai csoport szabadtéri foglalkozásába enged betekintést az olvasónak.

A képek mintegy feléhez (8-12. kép) csupán egy rövidebb felirat, illetve cím társul, nem ágyazódik tehát a képi ábrázolás egy széles spektrumú szöveges kontextusba. Ezen fotók nyelvi elemei a képek készítésének körülményeire is tesznek néhány kisebb utalást. Két fotográfia (13-14. kép) csak illusztráció szerepét tölti be, s nem fedezhető fel szorosabb kapcsolat a képek és a szöveges források között. Három további kép (5-7. kép) esetében a szöveg az, amely egyértelművé, pontosan azonosíthatóvá teszi a fotón megjelenített cselekvések részleteit. A textus elolvasása nélkül nehezen tudnánk azonosítani a helyszíneket, tehát a konkrét terepet, ahol a képek készültek.

Az 1973. esztendőben tehát már több a játékos megjelenítést felvállaló kép a lapban, melyek jelentős része az őszi időszakban került közlésre. A képek

továbbra is egy idilli állapot közvetítésének érzetét keltik, ám ezúttal már közelebb állnak az iskolai valóság világához. A fotókon megjelenített tanulók és pedagógusok száma, neme és életkora rendkívül heterogén. A játék sokszínű megnyilvánulása kerül bemutatásra.

1983

Az 1983. évben viszonylag gazdag képanyag áll rendelkezésre az elemzéshez, hiszen összesen 16 képen jelenik meg a játéktevékenység ábrázolása. A fotók nagy része (19-27. kép) az őszi, illetve a téli időszakban (15-16. kép, 28-30. kép) készült. Egy-két nyári felvétel (17-18. kép) is felbukkan a képek közt, bár a nyári évszakra a fotók alapján nem derül fény. A képek jelentős része a lappéldányok belső oldalairól származik, ám az első külső borítón közreadott fotók száma sem elhanyagolható. A képek döntő többsége – kilenc fotó – az MTI fotószerkesztőségéből való, s egy-két kivétellel *Földi Imre* felvételei (15., 19-24., 26. és 30. kép). Az egyéni szerzők közt helyet kapott többek között *Nagy Lajos* és *Kiss Andrea*, illetve elvétve akad egy-két olyan kép is (16. és 28-29. kép), melyek eredetét és készítőjét nem ismerjük.



15. kép: A moszkvai ZIL Autógyár lakótelepének óvodásai (MTI fotó, Petrovics László felvétele)
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(2), 1983. január 14. p. 12.

Megjegyzés: A fotó a vakok marburgi (NSZK) oktatási központjának struktúráját bemutató cikket illusztrálja. Az iskolarendszer modelljének minden lépcsője az önállóságra neveli a fiatalokat, melyben kiemelt helyet képvisel a változatos segédeszközök biztosítása, valamint a sajtóközpontok által felvállalt speciális kiadványkészítés megvalósítása.



16. kép: A makói Kálvin téri iskola, cím nélkül
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(6), 1983. február 11. p. 3.

Megjegyzés: A makói „öreg oskola" tágas udvarán, a kora tavaszi napsütésben gyermekzsivaj, önfeledt szabadtéri játék képe bontakozik ki a szemlélő előtt. A hatalmas iskolaudvar sportolásra (is) kiválóan alkalmas, fákkal, bokrokkal és virágokkal övezett terület.



17. kép: Játékos angol nyelvű foglalkozás óvodásoknak (Szófia-Pressz, Szamuil Milev felvétele)
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(20), 1983. május 20. p. 14.

Megjegyzés: Szófiában az 1950-es évek legelején állították fel az Idegen Nyelvek Oktatási Központját, mely az óvodásoktól a nyugdíjasokig bezárólag minden korosztály számára indított nyelvtanfolyamokat. Az óvodások és általános iskolások nyelvképzése játékos formában, társalgási szituációk és élethelyzetek imitálásával szinte észrevétlenül zajlott.



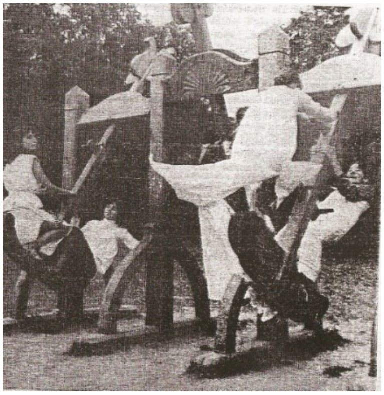
18. kép: Kép a szombathelyi Hámán Kató kollégium életéből (Kiss Andrea felvétele)
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(25), 1983. június 24. első külső borító



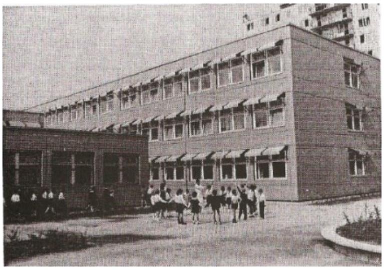
19. kép: Ókori görög „olimpiai játékok" a csillebérci úttörőtáborban (MTI-fotó, Földi Imre felvétele)
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(27), 1983. szeptember 9. első külső borító



20. kép: Ókori görög „olimpiai játékok" a csillebérci úttörőtáborban (MTI-fotó, Földi Imre felvétele)
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(27), 1983. szeptember 9. első külső borító



21. kép: Ókori görög „olimpiai játékok” a csillebérci úttörőtáborban (MTI-fotó, Földi Imre felvétele) Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(27), 1983. szeptember 9. első külső borító



22. kép – Új iskola Budapesten, a XIX. kerületi Hikádé Aladár utcában (MTI-fotó, Tóth István Csaba felvétele) Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(28), 1983. szeptember 16. p. 12.



23. kép: Az érdi Béke téri lakótelep újonnan épített óvodájának udvarán bicikliznek a gyerekek, cím nélkül (MTI-fotó, Földi Imre felvétele) Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(30), 1983. szeptember 30. p. 5.

Megjegyzés: Az új érdi (Béke téri lakótelepi) bölcsőde és óvoda udvarán zebrákkal, közlekedési táblákkal (záró és felező) vonalakkal felfestett utat (is) építettek a gyerekek számára a közlekedési szabályok játékos elsajátításához.



24. kép: Az érdi Béke téri lakótelep újonnan épített óvodájának udvarán játszanak a gyerekek, cím nélkül (MTI-fotó, Földi Imre felvétele)
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(30), 1983. szeptember 30. p. 5.

Megjegyzés: Az új (oktatási) intézmény, a hatvanszemélyes bölcsőde és a százszemélyes óvoda udvarát hamar birtokba vették a gyerekek az érdi Béke téri lakótelepen. Az épületkomplexum felállításához mintegy egymillió forint értékű társadalmi munkával járultak hozzá a város lakói.



25. kép: Játék a folyosón, cím nélkül (Nagy Lajos felvétele)
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(30), 1983. szeptember 30. p. 8.



26. kép: Játék az egri várban (MTI-fotó, Szabó Sándor felvétele)
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(37), 1983. november 18. p. 7.

Megjegyzés: A nemzetközi trendekhez igazodva Magyarországon is felértékelődött a múzeumok, néprajzi, hely- és iskolatörténeti gyűjtemények tanító-nevelő szerepe. A múzeumlátogatások elősegítését szolgálja az új tanítási rend bevezetése, a múzeumi foglalkozások számának gyarapodása.



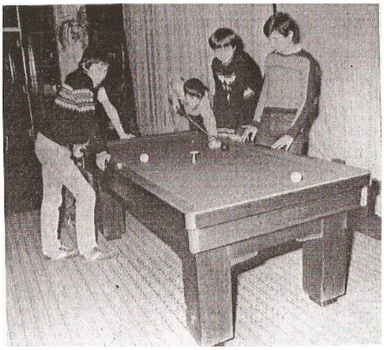
27. kép: Folyosói körjáték, cím nélkül (Nagy Lajos felvétele)
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(38), 1983. november 25. első külső borító

Megjegyzés: A „tapsolós" játék – mondókákkal és versekkel tarkított – négyfős változata. Pillanatkép az iskolai szünetek nyüzsgő életéből; vidám játék a tantermi falakon túl.



28. kép: Maszkot készítenek a gyerekek a szobrász tanszakon
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(39), 1983. december 2. p. 4.

Megjegyzés: Budafokon, a zeneiskola keretén belül 1981 óta számos tanszak működik, köztük Szabó Gábor szobrászművész foglalkozássorozata, ahol a szobrászkodás alapműveleteit sajátíthatják el a diákok. Szabó Gábor nevéhez fűződik többek között az ország első gyermekszobrász-szakkörének megszervezése is.



29. kép: Kedvelt szórakozás a biliárdozás
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(41), 1983. december 16. p. 17.

Megjegyzés: A Magyar Néphadsereg hat kollégiumának egyikét, a leendő hivatásos katonák közösségi életének színterét láthatjuk. A középiskolai katonai kollégiumok felállítása a honvédelmi miniszter 1974. évi rendelete alapján valósult meg.



30. kép: Korcsolyapályát készítettek a gyerekek a XI. ker. Hengermalom úti lakótelepen
(MTI-fotó, Pintér Márta felvétele)
Forrás: Köznevelés (1983). XXXIX(43), 1983. december 30. első külső borító

Megjegyzés: A lakótelepi gyerekek jégkorcsolyázását, a játszótér eredeti funkciójától és eszköztárától kissé eltávolodó hasznosítás sajátos mozzanatát mutatja be a téli felvétel.

Minden képen kis- vagy nagycsoportok szerepelnek, jellemző tehát a 3-8 fős, a 10-15 fős, valamint a 20-35 fős bemutatás. A fotók lányokat és fiúkat, férfiakat és

nőket, gyerekeket, szülőket és pedagógusokat egyaránt megjelenítenek. A több-ség az általános iskolai korosztályt képviseli, de szép számban előfordulnak óvodások, valamint feltűnik a középiskolai korosztály is. A fotók egy részén a központilag megjelenített alakok mellett a háttérben is embereket látunk – néhol többet, mint az előtérben.

A viselet tekintetében kijelenthetjük, hogy az egyéni ruházat a legjellemzőbb, továbbá az óvodai és iskolai egyenruha is markáns jegye az emberábrázolásnak. Külön érdekesség a jelmezes alakok képi megörökítése. A felvonultatott eszközök palettája ezúttal is széles. Főszerephez jut többek között a mászóka, az állatfigurás kézbáb, a libikóka, a bicikli, a játszótéri faház és faló, különböző maszkok, továbbá a biliárdasztal és a biliárdkészlet.

A képek kétharmada szabadtéri foglalkozást örökít meg, mely mindenekelőtt az iskola- és óvodaudvart, a játszóteret, illetve az úttörőtábort jeleníti meg. A beltéri fényképek többsége a kollégiumi élet mindennapjaiba és a tanórák közti folyosói szünetek élményvilágába enged betekintést. A cselekvések – jellegük szerint – három kategóriába sorolhatók. A spontán képek (15-16., 18., 24-25. és 27-30. kép) dominanciája ezúttal is feltűnő. A pedagógiai célú játékot megörökítő fotók (19-23. és 26. kép) növekvő száma szintén bíztató. A játékos elemeket tartalmazó pedagógiai célú tevékenységek közé egy fotográfia (17. kép) illeszkedik, mely a bábjáték bevonásának lehetőségét veti fel az óvodások angol nyelvű foglalkozásai során.

A képekhez tartozó nyelvi elemek két markáns vonalat követnek. Egy részük pusztán a cím megadására korlátozódik, illetve a képi anyagot (18-22., 25., 27. és 30. kép) csak illusztrációként hasznosítja. A szövegek másik része viszont szoros kapcsolatot ápol a leközölt fényképekkel (15-17., 23-24, 26. és 28-29. kép). Ez utóbbi esetben a kép felerősíti a szöveg tartalmi mondanivalóját azáltal, hogy a képi megjelenítéshez képest a textus többletinformációt hordoz.

A képeket globálisan szemügyre véve egyértelműnek tűnik, hogy a fotók multiperspektivikus tartalmat hordoznak, s ezáltal multiperspektivikus megközelítést tesznek lehetővé. A képek a csoportos ábrázolást preferálják, melyeken az egyéni viselet dominál. A játéktevékenységek sorában a szabadtéri játékok a meghatározóak, s a képekhez társuló szövegek informatív értéke is szembeötlő.

Összegzés

A *Köznevelés* hasábjain az 1953., az 1963., az 1973. és az 1983. évben napvilágot látott, játéktevékenységet megörökítő fényképek számbavétele, ikonográfiai elemzése számos eredménnyel kecsegtet. 1953 és 1983 között az évtizedek előrehaladtával a vizsgálat alá vonható képek száma növekszik, s 1983-ra – 1953-

hoz képest – már a négyszeresére duzzad. Míg kezdetben a fotók készítőit és forrásait egyáltalán nem ismerjük, addig ’73-ra és ’83-ra a képek előállításának körülményeit, a készítőit és az eredetét is mind gyakrabban rögzíti a szerkesztőség a fotók közlésével párhuzamosan. Az ábrázolt személyek számát tekintve az egyéni megjelenítés helyett a csoportos ábrázolás a domináns. 1953-ban még csupán fiúkat láthatunk az elemzett képeken, ám a későbbiekben már fiúk és lányok egyenlő arányban válnak a képek szereplőivé.

Az antropológiai terek vizsgálata szintén alapvető megállapítások tételére sarkall. Az 1950-es években még a mozgalmi viselet a meghatározó, ám a későbbi évtizedekben az évszakhoz illeszkedő egyéni ruházat túlsúlya mutatkozik. A képeken a játéktevékenységhez kapcsolódó eszközök szerteágazó bemutatást élveznek, melyek az egyre korszerűbb innovációs fejlesztési törekvésekhez igazodnak. Mindhárom elemzett blokkban a szabadtéri felvételek aránya a legmarkánsabb, ám az iskolai tantermi tér is fel-felbukkan a helyszínek sorában. A cselekvések jellege a spontán játék meghatározó szerepét hangsúlyozza. A képek kisebb hányada pedagógiai célú játékot prezentál, s azon pedagógiai célú tevékenységek megjelenítése, melyek esetenként játékos elemeket is tartalmaznak egészen elenyésző. A nyelvi elemek feltárása az évtizedek múlásával egyre inkább előtérbe helyezi a leközölt képek és a hozzájuk kapcsolódó szövegek szoros kapcsolatát, a „pictura” és „scriptura” összefonódását.

Jelen mikrokutatás a pedagógiai szaksajtó egy meghatározott szegmensének ikonográfiai vizsgálatára fókuszált. A képelemzés során levont konklúziók és a kirajzolódó tendenciák sajátos kontextusba helyezik a gyermeki játékok és játéktevékenységek képi megjelenítését, így a kapott eredmények hozzájárulhatnak a *Köznevelés* közoktatáspolitikai orgánumként betöltött szerepének és a korszak innovációs eszközfejlődési vonulatának teljeskörű megismeréséhez.

Felhasznált irodalom

1948. évi XXXIII. törvénycikk a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában
URL: https://tinyurl.com/ht36r5ue

1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről
URL: https://tinyurl.com/yc797tju

1985. évi I. törvény az oktatásról
URL: https://tinyurl.com/4j6f7zkf

Báthory, Z. & Falus, I. (eds., 1997). *Pedagógiai Lexikon*. III. kötet, I-Ny. Keraban, Budapest.

Cennerné Wilhelmb, G. (1986). Történeti ikonográfia. In Kállay, I. (ed.), *A történelem segédtudományai,* ELTE-BTK, Budapest, 331-344.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Darvai, T. (2022). *Oktatáspolitika a korai Kádár-korszakban, a Tanító című folyóirat elemzése alapján*. Gondolat, Budapest, ISBN 9789635561469
URL: https://tinyurl.com/28jbyr7z

Endrődy-Nagy, O. (2017a). A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa. *Gyermeknevelés*, 5(1), 1-3.
DOI: https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.110.122

Endrődy-Nagy, O. (2017b). A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei. *Gyermeknevelés*, 5(1), 110-122.
DOI: https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.110.122

Géczi, J. & Darvai, T. (2010). A gyermek képe az 1960-1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában. Géczi, J., *Sajtó, kép, neveléstörténet. Tanulmányok*. Iskolakultúra-könyvek, 38, 126-166

Géczi, J. (2008). Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 18(1-2), 108-119.
URL: https://tinyurl.com/7tup3f6w

Géczi, J. (2010). Képi hangsúlyok a pedagógiai szaksajtóban, 1960-1980. In Kozma, T. & Perjés, I. (eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2009 – Többnyelvűség és multikulturalitás*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Aula Kiadó, Budapest, 311-328. ISBN 978-963-9698-88-8
URL: https://tinyurl.com/4pp6ukzb

Jáki, L. (1962). *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1937-1958*. OPKM, Budapest.

Jáki, L. (1993). *A magyar neveléstudomány forrásai*. OPKM, Budapest.

Kardos, J. (1997). A magyar iskola elmúlt évtizedei (1945-1996). In Balogh, L. (ed.), *Iskola a magyar társadalom történetében.* OPKM, Budapest, 69-79

Kelemen, E. (2002). *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitika a 19-20. századi Magyarországon*. Társadalom és oktatás 18. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Kelemen, E. (2013). A 19-20. századi oktatáspolitikai változások tükröződése a magyarországi oktatási törvényekben. *Neveléstörténet*, 10(3-4), 20-32.
URL: https://tinyurl.com/mrybej96

Kéri, K. (2001). *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Kutatás-módszertani Kiskönyvtár 2. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
URL: https://tinyurl.com/32bt56bw

Kéri, K. (2009). Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címoldalain az 1950-es években. In Szabolcs, É. (ed.), *Ifjúkorok, gyermekvilágok II.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 166-233.

Köznevelés (1995). 51(39-40).
URL: https://tinyurl.com/bdfb5ayj

Köznevelés (2013). 69(1).
URL: https://tinyurl.com/4jycsn9k

Mietzner, U. & Pilarczyk, U. (2008). Bilder als Quellen in der erziehungshistorischen Forschung. In Pukánszky, B. (ed.), *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 194-213.
URL: https://tinyurl.com/2c2ey7ad

Nagy, S. (1978). *Pedagógiai Lexikon*. Harmadik kötet, L–Q. Akadémiai Kiadó, Budapest

Novák, G. (1995a). „A tudományos rovatot szerkesztettem”. *Köznevelés*, 51(39-40), 8.
URL: URL: https://tinyurl.com/bdfb5ayj

Novák, G. (1995b). „Közérthetően kívántunk szólni”. *Köznevelés*, 51(39-40), 9.
URL: https://tinyurl.com/bdfb5ayj

Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2010). A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, 20(5-6), Melléklet, 3-17.
URL: https://tinyurl.com/2s4jskxz

Portik, E. E. (2014). A felnőtt-gyermek kapcsolat képi ábrázolása a Cimbora című gyermekfolyóiratban (1922-1929). *Pedacta*, 4(2), 23-34.
URL: https://tinyurl.com/2n64bd65
Sáska, G. (1990). A szakaszos fejlődés tünetei a magyar közoktatás-politikában 1950 és 1980 között. *Pedagógiai Szemle*, XL(7-8), 632-647.
Somogyvári, L. (2015). *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Gondolat Kiadó, Budapest
Somogyvári, L. (2017). Lenin, a gyermek. Politikai ikonográfia és pedagógia az államszocializmusban. *Gyermeknevelés*, 5(1), 55-63.
DOI: https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.55.63
Szőnyi, Gy. E. (2004). *Pictura & Scriptura*. *Hagyományalapú kulturális reprezentációk huszadik századi elméletei.* Ikonológia és Műértelmezés 10. JATEPress, Szeged
Szunyogh, Sz. (1995). Ötven év. *Köznevelés*, 51(39-40), 6.
URL: URL: https://tinyurl.com/bdfb5ayj
Új Köznevelés – Lapszámok
URL: https://tinyurl.com/muzmaex3

Elemzett folyóiratszámok (Köznevelés)

- Köznevelés (1953). IX(14).
- Köznevelés (1953). IX(15).
- Köznevelés (1953). IX(22).
- Köznevelés (1973). XXIX(11).
- Köznevelés (1973). XXIX(14).
- Köznevelés (1973). XXIX(27).
- Köznevelés (1973). XXIX(30).
- Köznevelés (1973). XXIX(31).
- Köznevelés (1973). XXIX(33).
- Köznevelés (1973). XXIX(41).
- Köznevelés (1983). XXXIX(2).
- Köznevelés (1983). XXXIX(6).
- Köznevelés (1983). XXXIX(20).
- Köznevelés (1983). XXXIX(25).
- Köznevelés (1983). XXXIX(27).
- Köznevelés (1983). XXXIX(28).
- Köznevelés (1983). XXXIX(30).
- Köznevelés (1983). XXXIX(37).
- Köznevelés (1983). XXXIX(38).
- Köznevelés (1983). XXXIX(39).
- Köznevelés (1983). XXXIX(41).
- Köznevelés (1983). XXXIX(43).

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-09 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 121-131

Játékkutatás a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán



Nmar-Kendöl Jutka[1] – Hartl Éva[2]

[1]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete, adjunktus, 0000-0003-1478-4312
[2]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet egyetemi docens 0009-0003-4482-3543

KEYWORDS
- *master of educational science*
- *folk* toys
- *game research*
- *traditions*
- *values*

ABSTRACT

Game research at the University of Sopron Benedek Elek Faculty of Pedagogy | The pedagogical importance of play was first recognised by Greek philosophers. From the 19th century onwards, Hungarian specialists considered children's toys as cultural heritage and began to research and collect folk toys. The collections provide a deeper insight into the social life of the time, customs and the development of the image of children. The master students from the Benedek Elek Faculty of Pedagogy of the University of Sopron conducted game research within the course "Comparative Game History, Game Theories and Game Research". With their work, they not only fulfilled the task of the course but also contributed to the memory of games, which helps to integrate our traditions and values into present and future cultures.

KULCSSZAVAK
- *neveléstudományi mesterszak*
- *népi játékok*
- *játékkutatás*
- *hagyományok*
- *értékek*

ABSZTRAKT

A játék pedagógiai jelentőségére a görög filozófusok figyeltek fel először. A 19. századtól a magyar szakemberek a gyermekek játékait kulturális örökségnek tekintették, és kezdetét vette a népi játékok kutatása, összegyűjtése. A gyűjtemények mélyebb betekintést nyújtanak a korabeli társadalmi életbe, a szokásokba és a gyermekkép alakulásába. A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar neveléstudomány mesterszakos hallgatói az „Összehasonlító játéktörténet, játékelméletek és játékkutatás" kurzus keretén belül játékkutatást végeztek. Munkájukkal nemcsak a kurzus feladatát teljesítették, hanem hozzájárultak a játékok emlékezetben tartásához, amivel segítik, hogy hagyományaink, értékeink beépüljenek a mai és jövőbeli kultúrákba.

Neveléstudományi mesterszak a Soproni Egyetem Benedek Elek Karán

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karon 2020 szeptemberében indult a neveléstudomány mesterszak. A szakon választható specializációk „A kora gyermekkor pedagógiája specializáció" (Early Childhood and Primary Education) és a „Fenntarthatóság és társadalom specializáció" (Sustainability and Society). A képzési idő 4 félév, mely alatt a hallgatók olyan szakemberek lesznek, akik megfelelő tudással rendelkeznek a neveléstudomány művelése és alkalmazása területén. A hallgatók megismerik a neveléstudományon belül, a

[1]e-mail: nmar-kendol.jutka@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary
[2]e-mail: hartl.eva@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

neveléstörténet, a nevelésfilozófia, a nevelés- és oktatáslélektan, a neveléselmélet, az oktatáselmélet, a nevelésszociológia, az oktatásügyi komparatisztika, a kutatásmódszertan szaktudományos és alkalmazói ismereteit. „A kora gyermekkor pedagógiája” specializáció hallgatói a kora gyermekkori fejlődés biológiai és pszichológiai alapjaival, a kora gyermekkori nevelés intézményi hátterével, a kora gyermekkor nevelési kérdéseivel, a kora gyermekkori nevelés módszertani sajátosságaival, a kora gyermekkor pedagógiai kutatásaival behatóan foglalkoznak. A hallgatók képzésük során megismerik a neveléstudományi, társadalomtudományi kutatások kvalitatív, kvantitatív és kevert módszereit, eszközeit és ezek alkalmazási lehetőségeit és korlátait.

Az „Összehasonlító játéktörténet, játékelméletek és játékkutatás” kurzus

A mesterszakos hallgatók szabadon választott tárgyként tanulhatják az „Összehasonlító játéktörténet, játékelméletek és játékkutatás” című tárgyat. A tantárgy célja, hogy bevezesse a hallgatókat a játék, játékszerek történetének világába. A hallgatók betekintést kapnak az egyes korokban kedvelt játékok fajtáiról. Megismerkednek az egyes korokban a külföldi és hazai játékszergyártók által készített klasszikus és különleges játékszerekkel, azok technikáival, működésével. Megtanulják a játékkutatás elméleti alapjait, gyakorlati lehetőségeit, játékfajtákat ismerhetnek meg, a népi játékok kiemelt szerepet kapnak. A tárgy félévközi jegygyel zárul, melyet egy forráskutatással, egy rég elfeledett játék felkutatásával és a játék tulajdonosával készített mélyinterjúval tudnak teljesíteni a hallgatók. A szabadon választott tárgy minden meghirdetett félévben népszerű a hallgatók körében *(1. táblázat)*.

Évek/ I. félév	Hallgatói létszám/fő
2020/2021.	17
2021/2022.	20
2022/2023.	24
2023/2024.	11
2024/2025.	18

1. táblázat: Az „Összehasonlító játéktörténet, játékelméletek és játékkutatás” című tárgyra jelentkezett hallgatók száma, féléves bontásban

A játékkutatás története

A játék, mint főnév, a magyar nyelv értelmező szótára szerint olyan tárgy, eszköz, amely azért készült, arra való, hogy valaki, főleg gyermek, játsszon vele. A játék olyan kedvtelésből végzett cselekvés, amelyet főleg gyermek végez, szórakozásból, testi-lelki erőinek foglalkoztatásaként (A magyar nyelv értelmező szótára, N. D). Dsupin (2015) a játékot, a játékosság, a játszadozás és minden olyan szóval – például, alakítás, játék, produkció, szereplés, gyermekjáték, játékszer, játszadozás, játszás – határozta meg, amely ezzel a fogalommal rokonságban áll. Örömforrásként definiálja, mely egyéni tevékenységi forma és a pszichikus funkciók összehangolását szolgálja az eredményességre törekvés kényszere nélkül. A játékot nemcsak egy önálló tevékenységi formaként, hanem mint a nevelő-fejlesztő tevékenység részeként értelmezi (Dsupin, 2015).

A görög filozófusok foglalkoztak először a játék értelmezésével. Platón a játék állami rangra emelését szorgalmazta, megfogalmazta, hogy a három-, négy-, öt- és hatéves gyermek lelkének szüksége van játékra. Arisztotelész a felnőtt lét „begyakorlása" -ként értelmezi a játékot, mely megvédi a gyermeket a lustaságtól és a tunyaságtól. French (1998) Vajda – Pukánszkyra hivatkozva állítja, hogy az emberiség a gyermeki játékokban őrizte meg leginkább ősi szokásait, melyet Pieter Bruegel (1525-1569) németalföldi festő képével igazolt. A festő 84 gyermeki időtöltést, gyermeki játékot festett meg. *„A képek hiteles részletességgel ábrázolják a múltat: a népszokásokat és az ezeket utánzó gyermekjátékokat"* (French, idézi Vajda-Pukánszky, 1998:48). Johannes Amos Comenius (1592-1670) pedagógus, a gyermek életében az első hat évet tekinti a legfontosabbnak, ekkor a gyermek tevékenységét segíteni kell, nem korlátozni. A XVIII. században a felvilágosodás korának kiemelkedő alakja, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) szintén fontosnak tartotta a játékot, az emberré válás folyamatában. Rousseau foglalkozott először a játék nevelési és módszertani kérdéseivel.

A játék pedagógiai jelentőségét a magyarországi szakemberek is felismerték. Brunszvik Teréz (1775-1861) 1828. június 1-jén Budán, Angyalkert néven nyitotta meg az első magyar óvodát. Ney Ferenc (1814-1899), a Magyar Nevelési Társaság elnöke, az óvodát a köznevelés szerves részének tekintette. Ney szerint a *„játék nem cél, csak eszköz, s úgy intéztetik, hogy a gyermeket foglalkoztassa, s tehetségeit fejlessze*" (Ney, 1846:9). Nagy László (1857-1931), a Gyermektanulmányi Múzeum létrehozója, gyermektanulmány iránti érdeklődését Lombroso Paola egy cikkének fordítása – mely 1895-ben jelent meg a Magyar Tanítóképzőben – indította el. Kiss Áron játékgyűjteménye az egyik legjelentősebb magyarországi gyűjtemény, amely a 19. századi magyar gyermekjátékok gazdagságát és sokszínűségét mutatja be. *„A gyűjteményes kötet megjelenését annak idején csaknem egy évtized szívós szervezési és gyűjtőmunkája*

alapozta meg, s benne – Kiss Áron személyes kutatómunkája mellett – száznál több magyar néptanító gyűjtése látott napvilágot", írta dr. Kelemen Elemér a gyűjtemény bevezetőjében (Kiss, 1891). A pedagógus és néprajzkutató Kiss Áron (1845-1908) munkássága nem csupán a játékok iránti személyes érdeklődésére épült, hanem abból a meggyőződéséből is fakadt, hogy a gyermekek játékai fontos részei a magyar kulturális örökségnek, és mélyebb betekintést nyújtanak a korabeli társadalmi életbe, a szokásokba és a gyermekkép alakulásába. A gyűjtemény 1161 népi és polgári játékot tartalmaz, amelyek többsége Magyarország területéről származik. A gyűjtemény különféle játékcsoportok szerint rendszerezi a játékokat. Tartalmaz mozgásos játékokat, mint például fogócskák, ugráló játékok és mozgásos tevékenységek, amelyek a gyermekek fizikai ügyességét fejlesztették. A gyűjteményben találunk énekes, mondókás játékokat, melyek erősítik a közösségi élményt, és a ritmusérzéket is fejlesztik. A gyűjtemény ma is alapmű a néprajzkutatók, pedagógusok és hagyományőrzők számára. Fábián Imre és Faragó József szerkesztők „Bihari gyermekmondókák"-at gyűjtött össze. A kiadvány 7375 mondókaváltozat teljes szövegét tartalmazza. *„A gyermekmondókák gyermekek nélkül, a gyermekkor világán kívül nem élhetnének, semmiféle értelmük nem volna; nélkülük az emberiség folklórja ha nem is a legnagyobb, de bizonnyal az egyik legbűbájosabb részével lenne színtelenebb és szegényebb"* olvashatjuk a könyv bevezető ajánlásában (Fábián & Faragó, 2004:3) Hévízgyörk játékhagyományait Hintalan László, Bükkalja hagyományait Barsi Ernő, a Mezőség gyermekjátékait Veress Péter Ilona, a Kalocsa környéki gyermekjátékokat Pécsiné Ács Sarolta gyűjtötte össze. Lázár Katalin a „Gyertek, gyertek játszani" című gyűjteményében erdélyi, moldvai, dunántúli, észak-magyarországi és az alföldi területek játékaiból állított össze négy kötetet. Tészabó Júlia elsősorban a magyarországi játéktörténettel, a játék és játszás társadalmi-pedagógiai recepciós folyamataival és a játékszereknek a gyermekkor anyagi kultúrájában elfoglalt helyének változásaival foglalkozik. Nagy hangsúlyt fektetett a gyermekjátékok alapos tanulmányozására, és munkájában számos aspektusból mutatja be a játékot, beleértve annak pszichológiai, kulturális és szociológiai dimenzióit. Tészabó Júlia (2003) „A gyermekjáték a 19-20. század fordulóján" című munkája kiemelkedő kutatási alapmű, amely a gyermeki játékok világának részletes feltárását és elemzését célozta meg. A szerző műve egy aktuális kérdést vizsgál, azt, hogy milyen a jó játék. A játék több, mint szórakozás, a gyermeki lélek fejlődésének alapvető eszköze, amelyen keresztül a gyermek felfedezi a világot, szabályokat tanul, és kifejezi érzelmeit. Könyvében bemutatja a 19-20. században a gyermekkorról, a gyermeki személyiségről alkotott felfogást. A mű a család, az egész társadalom és a gazdaság szempontjából is vizsgálja a játékot. A gazdasági szempont érdekes aspektus, de vegyük figyelembe azt a tényt, hogy a 19. század közepe óta jobbára gyárban készültek a játékeszközök.

Tészabó Júlia (2011) „Játék-pedagógia, gyermek-kultúra” című könyve a játék és a gyermekkultúra összefüggéseinek mélyreható vizsgálatát nyújtja, különös figyelemmel a játék pedagógiai és kulturális szerepére, arra, hogy hogyan segíthet a játék a gyermek fejlődésében és miként járul hozzá az egyéni és közösségi értékek közvetítéséhez. Tészabó ebben a munkájában három aspektusból foglalkozik a játék szerepével: játék a mindennapi életben, játék a gyermekek társadalmi kapcsolatainak kialakításában, valamint a játék mint a kulturális örökség átadója. Könyvismertetésében Pásztor (2014) így írt a műről: *„[...] több mint száz év történetének pedagógiai és kultúrtörténeti vonatkozásait mutatja be jó stílusban, tárgyszerűen és a lényegre törően. Nemcsak a játék pedagógiában játszott nélkülözhetetlen szerepét ismerteti, hanem kitér a művészetnek és a játéknak a gyermekek nevelésében nagy eredményekkel kecsegtető hatására is”*. Tészabó Júlia könyvében hangsúlyt kap a játék és a technológia viszonya is. Az elektronikus játékok és a képernyős tevékenységek ma már szerves részei a gyermekek szabadidejének, ami új kihívásokat állít a pedagógusok és szülők elé. Tészabó felveti a kérdést, hogy miként lehet a modern technológiai eszközöket úgy alkalmazni, hogy azok ne váltsák fel a hagyományos játékokat, hanem kiegészítsék azokat. Az új játéktípusok fejlődése folyamatos, napjainkban sem állt meg, és soha nem független az adott kor társadalmi-politikai-gazdasági folyamataitól. A könyv segítséget ad a mai kor gyermekképének értelmezéséhez, a gyermek játéktevékenységének megértéséhez, mely napjainkban a nevelés fontos eszközévé vált. A játékot céltudatosan kell bevonni a nevelési és oktatási folyamatba, mert a játékos módszerek sokszor hatékonyabbak lehetnek a tanulási célok elérésében, mint a hagyományos, frontális oktatás. A játékpedagógia alkalmazása különösen fontos az óvodai és az alsó tagozatos tanulók oktatásában, ahol a gyermekek az ismereteket elsősorban tapasztalati úton sajátítják el.

A Soproni Egyetem Benedek Elek Kar neveléstudomány mesterszakos hallgatóinak játékkutatásai

Az „Összehasonlító játéktörténet, játékelméletek és játékkutatás” című tárgy keretében a hallgatók primer kutatási módszerrel, direkt, közvetlenül a „forrástól” szerezték be adataikat, gyűjtötték a játékokat. A hallgatók többsége rokonait, barátait, a közvetlen környezetében élő, idősebb szomszédokat kereste fel a játékkutatás teljesítése érdekében. Mélyinterjút készítettek a játék tulajdonosával, mely során a válaszadó a saját szavaival mondta el gondolatait, érzéseit, így sokkal pontosabb információt lehetett megtudni a játék eredetéről, a játék készítőjéről, a játék használatáról. A mélyinterjú során az előre megfogalmazott kérdések mellett spontán kérdések is felmerülhettek, amelyek nagyban elősegítették a

témába való melyebb betekintést, sok szép emlék felidézésére adtak alkalmat. Hallgatóinkban is színes emlékképeket hozott elő a feladat. Voltak olyan hallgatók, akik a kutatás során a már régóta nem élő rokonaik, például a dédnagymamák által készített játékokat mutattak be (csutkababák, illetve csuhébabák). Ezeket az unokáiknak készítették régen. Megjelentek a nagypapák által készített játékok is (pl. gombfoci), melyekkel az unokáik játszhattak. A felkutatott játékról fotót készítettek a hallgatók, majd egy ppt-bemutatót, melyet csoporttársaik előtt, a gyakorlati órán adtak elő. A bemutatás nemcsak arra alkalmas, hogy a szemináriumot vezető tanár visszajelzést adjon a munkáról, hanem arra is, hogy a hallgatók megismerjék egymás kutatását. A ppt-bemutatón megjelölték a forrást, azt, hogy hol és kinél találták a játékot, magát a játékot, a játék menetét vagy a játék elkészítésének módját. A kurzus végére egy házi dolgozatot készítettek a kutatómunkáról. A játék fajtáját, anyagát, korát nem kötöttük meg, az volt a teljesítés feltétele, hogy „régi, rég elfeledett" játékot kutassanak fel.

A hallgatók játékkutatásai

A kurzus keretében a hallgatók tehát saját választás alapján kutattak fel és mutattak be olyan elfelejtett, vagy akár ma is megtalálható és/vagy újra kedveltté vált eszközös játékokat, melyek egyszerűen elkészíthetők voltak a múltban és sokesetben a természetben, esetleg a háztartásokban megtalálható anyagokból készültek.

A hallgatók munkáiból ezen játékok közül emeltünk ki és mutatunk be néhányat, így a lányos játékok közül a csuhéból készült babát, melyet ma is szívesen készítünk, a fonalazást, mely mára már talán kissé elfelejtett játék és a gombfocit, mely játék főként a fiúk körében örvendett nagy népszerűségnek.

Csuhébaba

A csuhé a kukorica csöveit borító levél, amelyet ősszel a kukoricacsővel együtt szedtek le, majd a ház udvarán vagy a pajtában kukoricafosztón szedték le a csövekről és tették félre a téli felhasználásig.

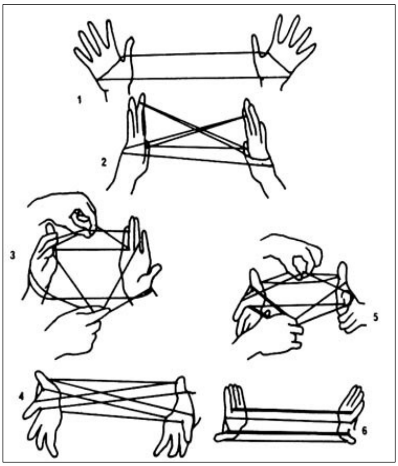
Csuhébabát minden falusi kislány készített még a múlt században *(1. kép)*. A fonást sokan szüleiktől, nagyszüleiktől tanulták meg, és később, felnőtt korukban is alkalmazták, mivel a mindennapi használati tárgyaikat szintén maguk készítették el. A baba készítése egyszerű volt a könnyen beszerezhető, természetes anyagból. A baba, mint játékszer, mindig is a klasszikusok közé tartozott, és miközben megalkotta a gyermek, fejlődött a koncentrációja, kreativitása és problémamegoldó képessége, finommotorikája.



1. kép: Csuhébaba
(Forrás: Saját fotó, hallgatói munka)

Fonalazás

A lányok kedvelt játéka volt a fonalazás, melyet 6-10 éves korukban játszottak a gyermekek. A játékhoz nincs szükség semmi másra, mint egy körülbelül egy-méter hosszúságú fonalra. A végénél összekötött fonalat az egyik játékos ujjai

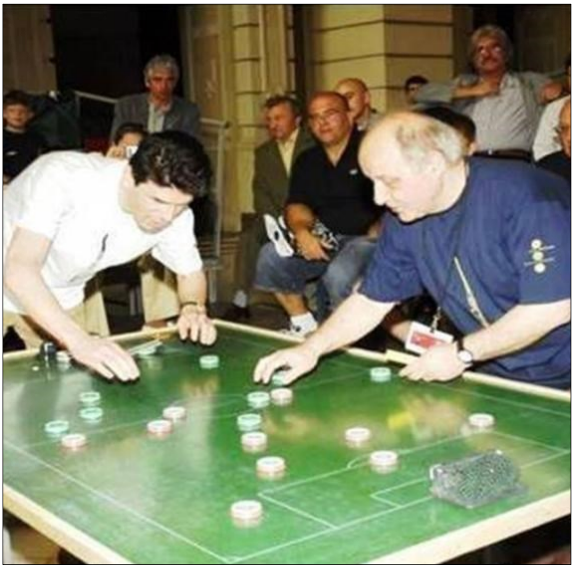


2. kép: Fonalazás
(Forrás: https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/2-399.html)

segítségével ügyesen a kézfejére vette és megfeszítette *(2. kép)*, majd kialakított egy mintát. A másik játékos ezt oly módon emelte le, hogy újabb forma tudjon kialakulni. A fonalazás a gyermekek számára szórakoztató és interaktív játék volt, játék közben fejlődött a figyelem, a gondolkodás, a kreativitás és probléma-megoldó képesség. De fejlesztette a gyermekek koncentrációját, kézügyességét és társas kapcsolatait is.

Gombfoci

Gráfik Imre (N. D) néprajzkutató a XX. század elején a gombfoci nevet viselő játékot, hungarikumnak számító népi játéknak nevezte. Hazánkban a gombfoci a futball elterjedése hatására kezdett népszerűsödni. A játék eszközigénye nem volt túl nagy és könnyen beszerezhető is volt, hisz a játékhoz gyakran az otthonokban, a fiók alján talált kisebb-nagyobb kabát és egyéb gombok kerültek az előre kialakított pálya közepére. A háború előtt a cserkészek is szerepet játszottak a játék elterjesztésében, szabálykönyvet is kidolgoztak hozzá. A gombokat a szabályok mentén pöcköléssel hozták mozgásba a játékosok a játéktáblán és juttatták el a „labdát" az ellenfél kapujába. A felnőttek és a gyermekek, főként a fiúk körében egyre népszerűbb futball hatására a gombfocizó gyermekek gyakran képzelték bele magukat egy-egy híres focista szerepébe.



3. kép: Gombfoci
(Forrás: Szent István Király Múzeum: Gráfik Imre bemutatta a gombfocit)

A játék segítette többek között a gyermekek szabálytudatának kialakulását, fejlesztette a figyelmet, koncentrációt, kitartást, türelmet, az együttes játék élményét adta és megtanított a játékban győzni és veszíteni is.

Az 1950-es években az 1953-as Aranycsapat tiszteletére fényképes gombfocicsapat született. A gombfoci a 1960-as években is kedvelt játék volt, amit nagyon sokszor és nagyon szerettek játszani a fiúgyermekek. Ekkor már 70-féle előre gyártott csapatot lehetett kapni és egy játékszabálykönyv is megjelent Soós András jóvoltából. Iparilag előregyártott, fröccsöntött csapatok és kapuk is készültek a játékhoz. Az 1980-as évektől a gombfoci versenysportággá vált.

Összegzés

Az emberi kultúrák mindig is különleges szerepet tulajdonítottak a játéknak, minden korban és minden közösségben hozzájárult az egyéni és közösségi értékek megőrzéséhez és továbbadásához. Az „Összehasonlító játéktörténet, játékelméletek és játékkutatás" tantárgy keretében a hallgatók megismerkedtek a különböző korokban a játék megítélésével, az egyes korszakok kiemelkedő gondolkodóinak játékkal kapcsolatos elméleti és gyakorlati munkásságával, és az egyes klasszikus játékszerek történetével. Az ókori görög filozófusok voltak az elsők, akik megfogalmazták a játék fontosságát, emiatt a kurzust is az ő munkásságuk megismertetésével kezdtük. A magyarországi szakemberek játékgyűjteményeinek bemutatása kiemelten fontos volt, Kiss Áron (1891) játékgyűjteményét a mai napig használjuk, hallgatóinkkal megismertetjük, a gyűjteményből egy-egy mondókát vagy dalt közösen feldolgozunk, „eljátszunk". Hallgatóink megismerkedtek a magyar tájegységek kiváló népszokásokat, népdalokat, gyermekjátékokat gyűjtő szakembereivel is.

A kurzuson hangsúlyoztuk, hogy a magyarországi játékkutatás, a kutatási tevékenységek hozzájárulnak a gyermekkultúra ismertségéhez és elismertségéhez. A játékkutatás és a játékok vizsgálata megmutatja, mivel, hogyan játszottak régen, és miként fejleszthetők ezek által a gyerekek kognitív, érzelmi és szociális készségei, valamint fizikai képességei is. Az új játékok (például a digitális játékok) megjelenése pedig folyamatosan változtatja azt, hogyan tanulnak és hogyan kapcsolódnak egymáshoz a gyerekek, ezért a játékkutatás során, a jelenben ezek vizsgálata is egyre szélesebb körben szükségessé válik, hogy megérthessük ezek hatását (Tészabó, 2011).

Zárógondolatok

A hallgatók ismereteket szereztek és mélyítettek el a különféle játékelméletek területén, kutatták és feldolgozták a múltban kedvelt, ismert eszközös és népi játékokat is. A régi eszközös és a népi-játékok felkutatására, megőrzésére és ezeknek a játékoknak a továbbadására a felgyorsult világban, napjainkban nagy szükség van, mivel sok közülük mára már feledésbe merült. A mi felelősségünk, hogy a kultúránk részeként ezeket felelevenítsük és a gyermekeinknek megtanítsuk. A játékkutatás napjainkban éppen ezért kiemelten fontos.

Az „Összehasonlító játéktörténet, játékelméletek és játékkutatás" tantárgy keretében a tehát a hallgatóságot arra is ösztönöztük, hogy a kutatásaik eredményét egymásközt megosztva, a sokszor már elfeledni látszó vagy elfeledett régi játékokat újra felfedezve és megismerve segítsék, hogy ezek újra ismertté válhassanak, valamint jó játékként ma is a gyakran játszott játékaink tárházát színesíthessék.

Felhasznált irodalom

Bárczi Géza – Országh László – Balázs János et al. (szerk., 2004). A magyar nyelv értelemző szótára. MTA Nyelvtud. Int., Arcanum, Budapest, ISBN 963-9374-78-4
URL: https://tinyurl.com/mwtx6j4j

Aristoteles (1984). *Politika*. Gondolat Kiadó. ISBN: 963-281-365-0

Barsi, E. (2001): *Daloló Bükkalja*. Hazánk Kiadó. ISBN: 963-758-667-9

Comenius, J. A. (1929). Anyaiskola. Kisdednevelés. Budapest
URL: https://tinyurl.com/mr3bb9aj

Dsupin, B. (2015). A játékkutatás története. *Parlando : Zenepedagógiai Folyóirat,* 57(2)
URL: https://tinyurl.com/38pjdatz

Fábián, I. & Faragó, J. (szerk., 2004). *Bihari gyermekmondókák.* Literator, Nagyvárad. ISBN: 973-936-055-6

French, V. (1998). A gyermek hatásának története: ókori mediterrán civilizációk. In: Vajda, Zs. & Pukánszky, B. *A gyermekkor története : Szöveggyűjtemény,* Eötvös József Könyvkiadó, 42-66. ISBN 978-80-8122-290-0

Gombfoci : „A foci összeköt minket..." Gombfoci Háza, BlogPoszt [dátum nélkül]
URL: https://tinyurl.com/3dfpbzsb

Gráfik, I. (N.D). Futballutánzó játék: a gombfoci. *Magyar nyelvőr : a Magyar Tudományos Akadémia Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottságának folyóirata,* 147(2) 199-213.
DOI: https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.2.199

Hintalan, L. J. (2000). *Aranyalma – Játékhagyomány*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest. ISBN: 963-501-168-7

Kiss, Á. (N.D). *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény.* Holnap Kiadó, Budapest, ISBN 963-346-359-9
URL: https://tinyurl.com/5sstjdz9

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Lázár, K. (2002). *Gyertek, gyertek játszani. I. A népi játékok elmélete. Játékközlés: Erdély, Moldva.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. ISBN: 963-9316-43-1

Lázár, K. (2004). *Gyertek, gyertek játszani. II. Játékközlés: Dunántúl*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. ISBN: 963-9316-92-X

Lázár, K. (2006). *Gyertek, gyertek játszani. III. Játékközlés: Észak*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. ISBN: 963-7338-39-X

Lázár, K. (2008). *Gyertek, gyertek játszani. IV. Játékközlés: Alföld*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. ISBN: 978 963 7338 85 4

Nagy, L. (1982): *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest. ISBN: 963-175-954-7

Népzenei gyűjtemény archivuma – MTA BTK Zenetudományi Intézet, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/4mwar5ze

Ney, F. (1882). *Kisdedóvó-képzési éveimről*. Kisdednevelés, Budapest.

Pásztor, E. (2014). Könyvismertetés. *Képzés és gyakorlat*, 12(1-2), 145-147.
https://tinyurl.com/33b6e222

Pécsiné Ács, S. (2002). *Népi gyermekjátékok Kalocsa környékén*. Kalocsai Múzeumbarátok Köre, Kalocsa. ISBN: 963-204-903-9

Platón (1983). *Válogatott művei*. Európa Kiadó, Budapest. ISBN: 963-07-3096-0

Rousseau, J.-J. (1978). *Emil, avagy a nevelésről.* Tankönyvkiadó, Budapest. ISBN: 9631732800

Tamásiné Dsupin, B. (2010). *A népi játékok és a mozgás relációja, és funkciója a 3-7 éves gyermekek személyiségfejlődésében.* [Kézirat, PhD disszertáció], Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä, Jyväskylä, 61-99.
URL: https://tinyurl.com/bdfadun6

Tészabó, J. (2003). *A gyermekjáték a 19-20- század fordulóján*. Pont Kiadó, Budapest. ISBN: 963-9312-75-4

Tészabó, J. (2011). *Játék – pedagógia, gyermek – kultúra : Tanulmányok.* Gondolat Kiadó, Budapest. ISBN: 978-963-693-330-2
URL: https://tinyurl.com/52rsfntn

Veress Péter, I. (2009). *Mezőcsávási gyermekfolklór*. Kriterion Könyvkiadó, Kolozsvár. ISBN: 978-973-26-0892-0.

Képek forrása

1. kép: Csuhébaba. Saját fotó, hallgatói munka (év nélkül)
2. kép: Ortutay Gyula (szerk, 1977-1982). *Magyar Néprajzi Lexikon*. [fonaljáték, átvevős játék, szőttes, ördögszövő], Akadémiai, Budapest, Magyar Elektronikus Könyvtár.
URL: https://tinyurl.com/3cryusfk
3. kép: Szent István Király Múzeum, Székesfehérvár (2024). Játszótársam akarsz-e lenni? A gombfoci története – Gráfik Imre néprajzkutató előadása
URL: https://tinyurl.com/y6naxpht

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-10 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 133-146



A tudomány nem játék, csak ha jól csinálják

Preklet Edina[1] – Lenkei Balázs[2]

[1]Soproni Egyetem Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar, Alaptudományi Intézet
PhD., egyetemi docens 0009-0000-2922-5375
[2]Soproni Egyetem Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar, Kreatívipari Intézet
DLA, egyetemi docens, Ferenczy Noémi-díjas iparművész 0009-0001-5985-6220

KEYWORDS
- *construction games*
- *history of games*
- *scientific thinking*
- *research skills*
- *inquiry-based learning*

ABSTRACT
Science is not a game! Only if you do it right | In today's scientific circles and at different levels of education, there is no question that the nature and process of research and development is constantly changing. The drive to create and exploit knowledge, i.e. to innovate, is particularly pronounced. However, their creation cannot be imagined without the development and evolution of scientific thinking. The underlying idea of our study is that scientific experimentation and play have many similarities, as they are both methods of cognition, but they are also similar in their process: hypothesis/idea – experiment – observation – feedback/conclusions – refinement of alternatives/hypothesis. Thus we review children's "favourite toys", i.e. popular toys available to the masses, from the 1950s to the 2000s. We point to links between changes in the supply of toys and changes in people's basic knowledge of science. Our results show that play develops at all ages, so there is a place for play in all areas of university education.

KULCSSZAVAK
- *konstruáló játékok*
- *játéktörténet*
- *természettudományos gondolkodás*
- *kutatási készségek*
- *kutatásalapú tanulás*

ABSZTRAKT
Manapság tudományos körökben és az oktatás különböző szintjein sem kérdés, hogy a kutatások, fejlesztések természete és folyamata állandóan változik. A tudás létrehozására és hasznosítására, azaz az innovációkra való törekvés különösen hangsúlyos. Ez azonban nem képzelhető el a tudományos gondolkodás fejlesztése, fejlődése nélkül. Tanulmányunk alapgondolata, hogy a természettudományos kísérletezés és a játék számos hasonlóságot mutat, hiszen mindkettő a megismerés egyik módszere, de folyamatukban is hasonlítanak: feltételezés/ötlet – kísérlet – megfigyelés – visszacsatolás/következtetések – alternatívák/hipotézis pontosítása. Így áttekintjük az 1950-es évektől a 2000-es évekig a gyermekek „kedvenc játékait", azaz a nagy tömegek számára elérhető, népszerű játékokat. Összefüggésekre mutatunk rá a játékkínálat megváltozása és az emberek természettudományos alapismeretének változása között. Eredményeink azt mutatják, hogy a játék minden életkorban fejleszt, így van helye a játéknak az egyetemi oktatás minden területén.

Miben hasonlít az építőjáték a SpaceX rakétáira?

A fizika és vele együtt a természettudományok oktatásában többféle irányzat jelent meg az utóbbi évtizedekben (Korom & Orosz, 2020). Egyike ezeknek a diszciplináris szemléletmód, a természettudományos ismeretek rendszerezett, az egyes diszciplínák logikáját követő átadása. A természettudományok tanulása, a

[1]e-mail: joobne.preklet.edina@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky u. 4., Hungary
[2]e-mail: lenkei.balazs@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky u. 4., Hungary

hierarchikus fogalomrendszer elsajátítása elősegíti a más területeken is alkalmazható, általános gondolkodási képességek fejlődését (Adey & Csapó, 2012). A természettudományos tartalmak, problémák ezért kiváló lehetőséget teremtenek a gondolkodásfejlesztésre.

A másik irányzat szerint alulról építkezve is elérhetjük a célt. Ennek feltétele, hogy fejlett gondolkodási képességek birtokában is elsajátíthatunk tudományos fogalmakat – például a hasonlóságok – különbségek, rész-egész vagy oksági viszonyok felismerése; analógiák, modellek alkalmazása. A tudományos ismeretszerzés ekkor azon képességek birtokában valósulhat meg, mint az elméletek, hipotézisek generálása, tesztelése, felülvizsgálata és e folyamatokra való reflektálás (Zimmerman, 2007). Ennek a szemléletnek az erősödésével együtt a magyar közoktatásban is formálódni látszott a természettudományos alapműveltség kialakítására való törekvés. Ugyanakkor a hagyományos magyar iskolarendszer ezeknek a céloknak nem tud megfelelő terepet biztosítani, még akkor sem, ha a magyarországi tanárképzés felkészült volt erre a szemléletváltásra. A hagyományos iskolarendszer 45 perces tanórái, tantermei sokkal inkább a frontális ismeretátadásnak kedveztek. Az elvárások és a valós feltételek közti szakadék eredményezte, hogy a magyar felsőoktatásba jelentkező fiatalok jelentős részénél nem alakult ki a természettudományos alapműveltség, a természettudományos gondolkodás és a kutatási készség is jelentős fejlesztésre szorul. Műszaki jellegű képzéseknél ezek a készségek nemcsak szaktárgyak esetén és az adott tudományterület kontextusában, hanem interdiszciplináris területeknél is elengedhetetlenek lennének.

Nemzetközi felmérések (Korom & Orosz, 2020) egyrészt alátámasztják, másrészt felhívják a figyelmet arra, hogy a természettudományok oktatásában változtatás szükséges (például az OECD PISA1, illetve az IEA TIMSS2). Előtérbe kerültek a multi- és interdiszciplináris, illetve a tantárgyi integráció különböző formáit támogató megközelítések, a kreatív-kísérletező, érzékszervekre – sőt érzelmekre! – ható, gyakorlati tapasztaláson alapuló metódusok. A STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)-oktatás a természettudományok, a műszaki, a mérnöki és a matematikai tudományok tanítását kapcsolja össze, míg egyes újabb irányzatok, mint például a STEAM (ahol az A az Arts), még komplexebb módon, a művészeteket is bevonva képzelik el a 21. században fontos készségek fejlesztését.

A természettudományos kísérletezés és a játék számos hasonlóságot mutat. Ha megfigyeljük, hogy egy felső tagozatos hogyan játszik egy konstrukciós játékkal, illetve egy egyetemista hogyan tervezi meg szerkezetét a tésztahídépítő versenyre, vagy a SpaceX vállalat milyen módszerrel fejleszti korszakalkotó rakétáit, akkor ugyanazt a mintázatot tapasztaljuk. A technikatörténet mérföldkövei pedig azt igazolják, hogy ez a fajta játékos kísérletezés az egyik leghatékonyabb fejlesztési módszer (Ryan de Freites Bart, 2024).

A játék kulcs lehet a fizika nyelvéhez

A mai egyetemisták lanyhuló tudományos érdeklődése, a szerszámokkal, eszközökkel, anyagokkal szembeni tartózkodó vagy éppen idegenkedő magatartása visszavezethető az iskolai oktatásban történt változásokra is. Legfőbb oka talán mégsem az oktatás és az oktatási módszerek megváltozásában keresendő, legalább ennyire fontos a különböző generációk gyermekkorának legnépszerűbb játékaiban történő változások (Henriksen et al., 2015). A játékok ugyanis a világ technikai, technológiai fejlődésének reprezentációi, az adott kor műszaki színvonalának manifesztációi.

A következő játéktörténeti fejezetben a természettudományos gondolkodás fejlesztésére fókuszálunk, s nem az életkori sajátosságok szerinti csoportosításra (látni fogunk rá példát, hogy ugyanaz a játék különböző életkorokban más területeket fejleszt). Azért is indulunk egészen a kisgyermekek játékaitól, mert számos tanulmány bizonyítja, hogy ezen készségek fejlesztése már kisgyermekkorban megkezdődhet. Habár tevékenységük közel sem olyan szervezett és tudatos, mint a kutatóké, ez mégsem okoz gondot, hiszen viszonylag egyszerű és kevésbé szisztematikusan szervezett vizsgálatokkal is lehet helytálló, ok-okozati összefüggésekre bukkanni (Eberhardt & Scheines, 2007). A kisiskolások is meg tudják különböztetni a hipotéziseket a bizonyítékoktól; különbséget tudnak tenni a bizonyító erejű és a nem meggyőző hipotézisvizsgálat között. Elemi szintű kísérletező és bizonyítékokat értékelő készségek már az óvodások és kisiskolások körében is kimutathatók (Mayer et al., 2014).

Pozitív trendekre találtunk példákat az egyetemista fiatalok esetében: természettudományos kurzuson – főként a Covid-19 idején történő online oktatás keretében – otthon kellett egy adott fizikai törvényt demonstráló kísérletet megtervezniük, összeállítaniuk és bemutatniuk. A kísérletet készítő hallgató így közvetlen tapasztalati úton ismerhette meg a fizikai jelenséget befolyásoló tényezőket. Oktatásmódszertani szempontból óriási lehetőséget nyújt, hogy a mai egyetemisták saját mobiltelefonnal, rutinszerűen képesek videót rögzíteni, vágni, feliratozni, így, ha eszköz- vagy időigényes az adott kísérlet, a tanórán akkor is bemutatható. Sőt, ez lehetőséget ad a kísérlet összeállítása során felmerülő egyéni nehézségek és ötletek, kialakítási koncepciók megvitatására is.

A hallgatók a prezentációk során háttérinformációkat is megosztottak, s ezekből körvonalazódott, hogy amikor egy konstrukciós vagy fizikai elven működő problémával kerülnek szembe, akkor többnyire nem a szüleik, sokkal inkább a nagyszüleik segítségét kérik annak megoldásában.

Játéktörténeti áttekintés, a játékok fejlődésének hatásai

Nagyszülők generációjához az 1950-es évek játékait, szülők generációjához az 1980-as évek, míg az egyetemisták esetén a 2000-es évek játékait vizsgáltuk, a teljesség igénye nélkül. Mechanikai konstrukciókat, a klasszikus fizika törvényszerűségeit bemutató/használó játékokat emeltünk ki, így jelen tanulmány főként a konstruáló játékokat vizsgálja. Ezek között több is van, amelyik formatervezési szempontból nemzetközi mércével mérve is kiemelkedő.

Az 1950-es években ritkán boltban, inkább a búcsúfiaként beszerezhető játékok voltak a jellemzőek, melyet kisiparosok, szövetkezetek állítottak elő. Emellett az otthoni kis műhelyben, vagy a természetben megtalálható anyagokból saját maguk által készített játékokkal játszottak, melyek fából faragott, vesszőből font, rongyból készített, alapvetően szerepjátékhoz készített eszközök voltak. A kísérleti fizika köréből jellemző a jojó, a pörgettyű, a dudák, sípok és furulyák, a papírból és nádból készített sárkány, a különféle fegyverek, íjak, csúzlik vagy pici gőzgépek (Bárkányi, é. n.).

Persze a szocialista állam sem maradt tétlen, 1952-ben felállították a játékfelülvizsgáló bizottságot, majd szovjet példára megalapították a Játéktervező Intézetet, mely négy meglehetősen sikertelen év után be is szüntette tevékenységét (Janovszky, 2012). Ebben a korszakban a KGST volt hivatott összehangolni a „testvéri” államok játékiparát és kereskedelmét – inkább kevesebb, mint több sikerrel.

Az 1970-es évek élénkülő gazdaságában a szülők már egyre inkább üzletekben vásárolták a játékokat, többnyire az egykori Játékáru Értékesítő Nemzeti Vállalat, a FŐBUHA (Fővárosi Bútor, Hangszer, Játék Kiskereskedelmi Vállalat) illetve a TRIÁL Sport, Játék- és Hangszerkereskedelmi Vállalat játékáruházaiban. A polcokon a fa építőkockák mellett megjelentek a formatervezett konstrukciós építőjátékok, melyek ebben az időben már műanyagból készültek. Ezek ára egy átlagos család számára is megfizethető volt, s mivel a szűkös kínálat gerincét adták, emiatt szinte minden családban megtalálhatóak voltak (Tészabó, 2010).

Már célzottan, oktatást segítő játéknak fejlesztették például a „Babylon” építőjátékot, mely kétféle elemet, 26 lyukú golyókat és pálcikákat tartalmaz, és térbeli rácsos szerkezetek építésére ad számtalan lehetőséget. A kémia, matematika és konstrukciós ismeretek oktatásában is hasznos segédeszköz. Említhetjük a Paksy Jenő által tervezett kék-sárga „Jáva” konstrukciós játékot, mely az egyik első fröccsöntött technológiával készült játék (147942 lajtromszámú szabadalom). Ez utóbbi csőszerű, térbeli csomóponti egységekből és a csöveket belül rögzítő dugókból, valamint egyéb kiegészítőkből áll, s szintén a mai napig kapható.

Az 1970-es, 1980-as években elterjedtek a mágnességet használó játékok, így a konstrukciós játékoknak is megjelentek az újabb, továbbfejlesztett

változatai, pl. a 2000-es évek elején a neodímium mágneseket tartalmazó Geomag. A funkció és a szerkezetépítés logikája (csomópontok és rudak rendszere) maradt, népszerűségük – valószínűleg az áruk és a számítógépes játékok terjedésével – jelentősen csökkent.

Az 1970/1980-as évek fordulóján megjelenő logikai játékok külföldön is újdonságot jelentettek és rendkívüli népszerűségre tettek szert. A legismertebbet, az 1977-ben piacra dobott Bűvös kockát (későbbi nevén Rubik-kocka, 170062 lajstromszámú szabadalom) aztán több térbeli-logikai játék követte ebben a korszakban: Bábel torony, Kétkarikás játék (Hungarian Rings), VB-futball-labda, Bábel torony variáns, Varikon, Kígyójáték, Bognár bűvös golyók.

Különleges játéktörténeti csemege a propulziós elven működő, lemeztechnológiával sorozatgyártott „Gyertyás csodahajó”, melyet Kerle József szabadalmaztatott az 1940-es években (133288. lajstromszámú szabadalom). Működési elvének lényege, hogy a kishajóban elhelyezett gyertya vagy mécses felmelegíti egy tartály vizét, s a lecsapódó gőz egy csövön kiáramolva mozgásba hozza a hajótestet a lavórban vagy fürdőkádban.

A szovjet ipar közkedvelt terméke volt az 1960-as évek közepétől gyártott pedálhajtású Moszkvics (Örök sláger a pedálos Moszkvics. 2022), mely a KGST országaiban is nagy sikert aratott. Ennek a mechanikus hajtása, kormányszerkezete nem volt leburkolva, így a gyermekek számára látható, érthető és megtapasztalható volt annak működési elve. Ezeknek a játékoknak jó része nem tűnt el a 2000-es évekre sem, de egy külön „kategóriába”, a tudományos játékok polcára kerültek. Így azonban már lényegesen kisebb volt a népszerűségük, sok szülő ezeket nem is tekintette játéknak. Ráadásul ennek a szülőgenerációnak már csak egy kis hányada tudta, hogy milyen célt szolgálnak, milyen élményt adnak.

A játékpiac globálisan körülbelül nyolcszorosára nőtt az elmúlt 30-35 évben az elemzések alapján (Toys and Games Market Size), az egykori KGST-országokban pedig a játékkínálat nagyságrendekkel bővült. 2024-ben Magyarország piacvezető játékáruházában, a Regio Játékkereskedelmi Kft.-nél a 4 éven felüliek számára hatezret meghaladó játékot kínálnak (a plüssjátékokat, játékfigurákat és babákat nem számolva).

Az 1980-as évektől újdonságának számított – és a legnépszerűbb kategóriává nőtte ki magát – a videójátékok piaca, mely egyre fiatalabb életkorban vált meghatározóvá a gyerekek játékai között. Megjelent a PS4, az Xbox, az XboxOne, majd érkezett hamar a PlayStation 4 Pro és az Xbox One X, majd 2020-as évektől a még erősebb számítógépek és technológiák. A globális piacnak napjainkra közel kétharmadát teszik ki az elektronikus játékok (Singh, 2024).

A játszóterek is számos tapasztalattal gazdagítják a gyerekeket és – hála az EU-s szabályozásnak, illetve az kormányzat/önkormányzatok szerepvállalásának – az utóbbi két évtizedben hatalmas fejlődés történt ezen a területen. A 2004-es

EU-csatlakozással lényegesen megváltozott a jogszabályi környezet, elsősorban balesetvédelmi okokból megkezdődött a játszóterek kötelező felülvizsgálata és a játszótér-rehabilitáció: az 1960-as, 1970-es évek játszótereit le kellett bontani és helyettük újakat építeni. Kormányzati program keretében kialakításra kerültek a tematikus játszóterek, görkori- és gördeszkapályák, BMX-pályák, stb.

A szocializmus egyenjátszóterei a lakótelepek építéséhez kapcsolódóan a panelházak között kaptak helyet, s nagyjából tucatnyi, acélcsőből készített játéktípus terjedt el szerte az országban: hullám- és macskamászóka, mókuskerék, hinta, körhinta és mérleghinta, földgömb, rakéta, csúszda (eleinte betonból!), stb. (Földváry, 2020). Kivételes esetben egy-egy üdítő különlegességet is kipróbálhattak a gyerekek: pl. a Vérmezőn a görgős csúszdát. S bár az egyen-játszótereken csak a gyermekzsivaj színezte a lakótelepek sivárságát, mégis szolgált játékos tanulsággal például a mérleghinta. Mivel két egyforma súlyú gyerek ritkán volt együtt a játszótéren, kiválóan lehetett kísérletezni, hogy kinek hova kell ülnie, hogy a hinta egyensúlyban maradjon. Ugyanígy lehetett játszani azzal, hogy mi történik, ha az egyik oldalra ketten is fel szeretnének ülni, és mennyire tudja befolyásolni a hinta állását az, aki középre, a forgástengelyhez közelebb helyezkedik el. Ezt a fajta egyensúlyozó mérleghintát a balesetveszély csökkentése érdekében ma már csak rugós csillapítással szabad megépíteni, ami persze már egy másfajta élményt ad. Mai szemmel még ennél is veszélyesebb volt a korabeli körhinta, amelyiken remekül lehetett kísérletezni a centrifugális erővel, s a forgástengely fölé mászva, bár továbbra is szédült az ember, de ki lehetett küszöbölni ezt, míg a többiek, távolabb a forgástengelytől, az őrült forgásban az ülés széléhez préselődtek.

Érezd a fizikát, hogy megértsd!

A régi korok népszerű játékai alapvetően egyszerű felépítésűek, mégis számtalan ismeret szerezhető belőlük a klasszikus fizika törvényei köréből – indirekt módon. A szerepjátékok közül a katonás, indiános játékokhoz kellékként szolgáltak a saját készítésű csúzlik, mogyoróvesszőből készített íjak és nyilak, bodza- és krumplipuskák, melyek készítése és használata közvetlen tapasztalatot adott a gyerekeknek az anyagok, szerkezetek viselkedéséről.

Jojó

A jojó például egy sokak által ismert játék: két fakorong egy tengellyel összekapcsolva, amire zsineg tekeredik. Az ujjunkra kell fűzni a zsineg egyik végét, a jojót megfogni, majd elengedni. Ekkor a jojó látványosan pörögni kezd, letekeredik a kötélről, majd – ha a zsineget a megfelelő helyzetben kicsit megrántjuk – visszatér

a kezünkbe. Kis rutinnal hosszan mozgásban tudjuk tartani a játékot. Aki valaha sikerrel kipróbálta a jojót, az a szó szoros értelmében az ujjaiban érzi a fizika törvényeit, s annak elvi magyarázatait is könnyebben megérti, hiszen közvetlen taktilis, vizuális tapasztalata van róla: a helyzeti, mozgási és forgási energia fogalmát, vagy éppen a tehetetlenség fogalmát. Számára egyértelmű a mozgás során történő veszteség, melyet a súrlódás okoz. Mivel a megfelelő pillanatban történő visszarántás, azaz energiapótlás biztosítja a játék folyamatos mozgását, ezzel kapcsolatban rámutathatunk az örökmozgók problematikájára is.

Tökduda

Egy egyszerűnek tűnő tökduda készítéséhez megfelelően kellett a növényt kiválasztani, levágni úgy, hogy zárt maradjon a levél szára a felső részen. Ekkor jöhetett a függőleges bemetszés, és persze a duda megszólaltatása. A nádsípok, a furulyák az egyszerű, csupán hangot adó sípoktól kezdve akár 6-7 hangképző nyílással rendelkező hangszerek is lehettek. Ezek elkészítésekor akusztikai ismeretek szerezhetők pusztán kísérleti úton. Megfigyelhető a hangterjedés zárt hangszertestben, az oldalfuratok hatásai, bonyolultabb szerkezet összeállításakor akár a kürtök (változó keresztmetszetű csövek) hangoló hatásai is. A fúvós gerjesztés mechanizmusával történő kísérletezés az áramlástani ismereteket (Bernoulli törvény) hozza közelebb a játék készítőjéhez.

Papírsárkányok

Szintén összefügg az aerodinamikai ismeretekkel a sárkányeregetés. A korszak deltoid sárkányai papírból és nádból készültek, formájuk és rögzítésük kialakításán múlt a repülés közbeni viselkedésük. A sárkány sikerének része természetesen a díszítése is volt, egyedi és kreatív ötleteket engedett a készítőjének.

Pörgettyűk

A nagyszülők – és még a szülők generációjában is – elterjedt búgócsigák és pörgettyűk is korszakokon átívelve megőrizték népszerűségüket. A saját tengelye körül forgó pörgettyű mellett megtalálhatjuk az átforduló pörgettyűket is. Funkció és célcsoport szempontjából a különféle anyagok változatossága lehetővé tette, hogy akár dísztárgyak, illetve menedzserjátékok formájában is piacképesek legyenek. Az 1950-es években még jellemzően óvodáskorú gyerekek játékai voltak, pörgetése fejlesztette a mozgáskoordinációjukat, színeik pedig nagy fordulatszámnál látványosan összekeveredtek. A 2000-es évek elején az iskolások körében megjelentek a pörgettyűk legújabb változatai, a peonzák (trompos cometa).

A spanyol kultúrkörből származó peonza eredetét nehéz meghatározni, fejlődhetett mexikói és japán pörgettyűs játékból is. Mozgásának alapos megfigyelése ugyanakkor fizikai törvények megértéshez is hasznos: demonstrálja a pörgettyűk fizikáját, vele együtt a mechanikus giroszkóp működési elvét. De a peonzaőrület már sokkal több, mint egy pörgő búgócsiga: látványos, már-már akrobatikus trükköket – különféle dobásokat és egyensúlyozásokat – lehet vele megvalósítani. A videómegosztók, főként a Youtube terjedésével már nem volt elég a baráti körnek bemutatni egy-egy trükköt, hiszen fel lehetett tölteni sikerünket az internetre, így újabb és újabb trükköket lehetett onnan ellesni, és öngerjesztő folyamatként rohamosan megugrott az interneten terjedő kihívások és versenyek népszerűsége. Ezzel egyidejűleg egyszerűbben kezelhető kamerák és videóvágó alkalmazások kerültek már a gyerekek kezébe is, elég, ha csak a 2017-ben berobbanó TikTok-videómegosztó közösségi hálózat szolgáltatásra gondolunk.

Rubik-kocka

Az 1970-es évek végén jelent meg és hamarosan az egyik legismertebb magyar játék – eredeti nevén – a Bűvös kocka volt, majd később felvette a feltaláló, ifj. Rubik Ernő nevét és Rubik-kockára nevezték át. A szabadalmi leírásban a feltaláló térbeli logikai játékként nevezte meg a mechanikus, egyéni logikai játékot, amelynek célja, hogy egy előzetesen összekevert kockából forgatással visszaállítsuk az eredeti, rendezett színösszeállítást, vagyis minden oldalon azonos színű lapocskák legyenek (Rubik-kocka, Wikipédia). 1980-ban csak Magyarországon hozzávetőleg egymillió darabot vettek belőle, ami azt jelenti, hogy minden tizedik ember rendelkezett egy ilyen játékkal. A világon körülbelül 350 millió Rubik-kocka talált gazdára a gyártás kezdete óta. Elterjedésével szinte párhuzamosan az Országos Pedagógiai Intézet elutasította a kockát mint oktatási segédeszközt, aztán évekkel később, a 2012-es Nemzeti Alaptantervben az alsó tagozatosok számára előírt közműveltségi tartalmi elemmé vált.

Matematikai problémaként is világhírre tett szert, ugyanis sokféle megközelítés létezik a Rubik-kocka kirakására annak függvényében, hogy mi a cél: saját algoritmust szeretnénk kitalálni, minél gyorsabban (World Cube Association), avagy minél kevesebb lépésben (Rokicki, 2010) szeretnénk-e kirakni. Lelkes rajongói vannak a vakon kirakásnak, vagy az egy kézzel, esetleg lábfejjel kirakásnak is. A technológiai fejlesztések következtében egyre jobban forgatható és egyre tartósabb darabok is készülnek, ennek megfelelően manapság a boltok polcain különféle árkategóriában érhetők el a Rubik-kockák. A robotika megjelenésével középiskolások robotprogramozási feladatává is vált a bűvöskocka kirakása. Emellett ugyanakkor kérdéses, hogy a játékot tekinthetjük-e még logikai játéknak, hiszen kirakásához egy internetes kereséssel szöveges, képes és videós

útmutatók közül is választhatunk. Így pedig már nem a logikai készségek fejlesztésében a leghatékonyabb. De ugyanez vonatkozhat a korokon átívelő titkos fadobozkákra, a különféle, különböző anyagokból gyártott ördöglakatokra, bűvészkellékekre. Napjainkban is töretlen a népszerűségük, de legtöbbjüknek a „nyitja" pár perc alatt megtalálható az interneten.

Fidget spinner

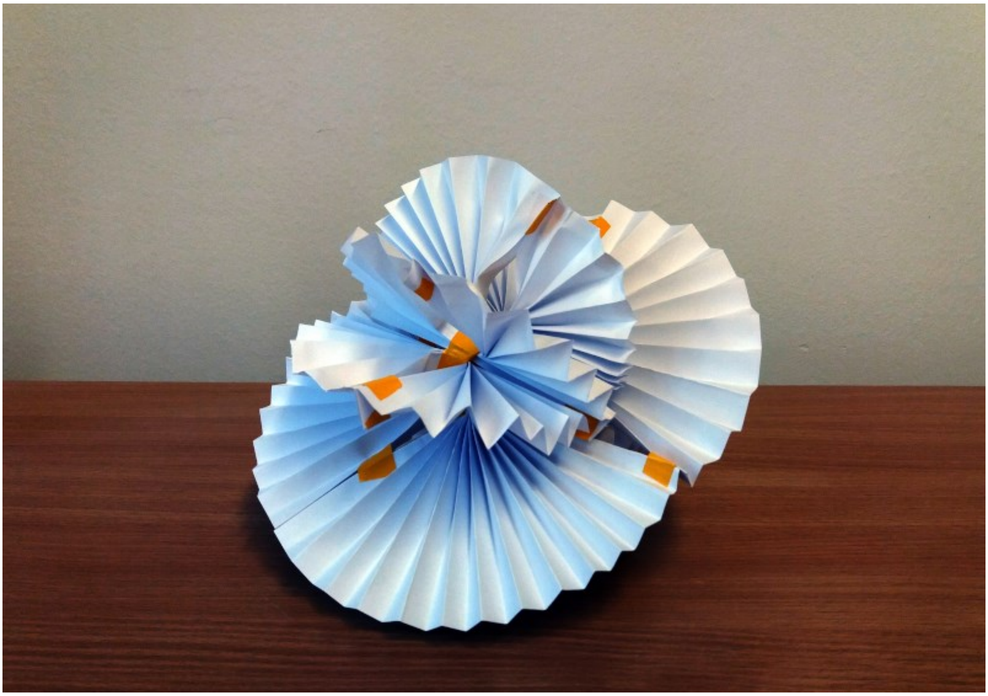
Míg az 1990-es évek tantermi demonstrációs eszközei voltak az átalakított biciklikerekek, hogy segítségükkel bemutathatók legyenek az impulzusmomentum megmaradásának törvényszerűségei, vagy tulajdonképpen a giroszkópikus hatás, addig 2017-ben világszerte népszerű lett a a fidget spinner, azaz a „kézi búgócsiga". Sajnálatosan jellemző korunkra, hogy a fidget spinner nem azért került be a hírekbe, mert a giroszkópikus hatás miatt mozgatása kezünket rendhagyó módon stimulálja, kellemes szenzoros élményt nyújt, kézügyességünket fejleszti, s a peonzához hasonlóan egy-egy trükk még sikerélményt is ad. Hanem azzal, hogy a gyártók megtévesztik-e a vásárlókat, amennyiben arra hivatkoznak, hogy segíthet az ADHD-s gyerekeknek, így tekinthető-e terápiás eszköznek. A játékot ismerő egyetemistákat is meglepi, amikor meglátják az analógiát a fidget spinner és a tankönyvekben ábrázolt, valamint a YouTube-videókon gondosan előkészített biciklikerekes videók között.

Digitális világ

A játékok mellett a minket körülvevő világ is áttért a mechanikus szerkezetekről az elektronikát gondosan elrejtő dobozokra, melyek működési elve már nem nyilvánul meg látványosan, ahogy korábban a gőzmozdonyok, írógépek, metripond típusú bolti mérlegek, vagy éppen a kétkarú piaci mérlegek, kézzel működtetett háztartási eszközök, pl. a régi kávédaráló, mángorló, faszenes vasaló, demonstrálták azt, a tervezői szándéktól teljesen függetlenül. Egyértelműen vannak a kísérleti mechanikának olyan fogalmai, melyeket korábban nem kellett magyarázni a fentiek miatt, főként, ha saját készítésű játékról volt szó. De azt sem szabad elfelejtenünk, hogy vannak játékok és eszközök, melyek viszont korábban nem voltak elérhetőek, ilyen a már említett mágnesesség, a lézer, illetve az elektronikus eszközök témánkat értintő vitathatatlan előnyei. Gondoljunk csak arra, hogy az 1990-es évektől terjedt el a lézerek orvosi alkalmazása, a 2000-es évek elején pedig már forgalomba kerültek az iskolákban, oktatási intézményekben is demonstrációs célra használható He-Ne lézerek. Ugyanakkor a lézerek hihetetlen mértékű fejlődése lehetővé tette az olcsóbb előállításukat, így pár év alatt kedvező áron, széles körben elérhetővé váltak a különféle lézeres játékok és pointerek.

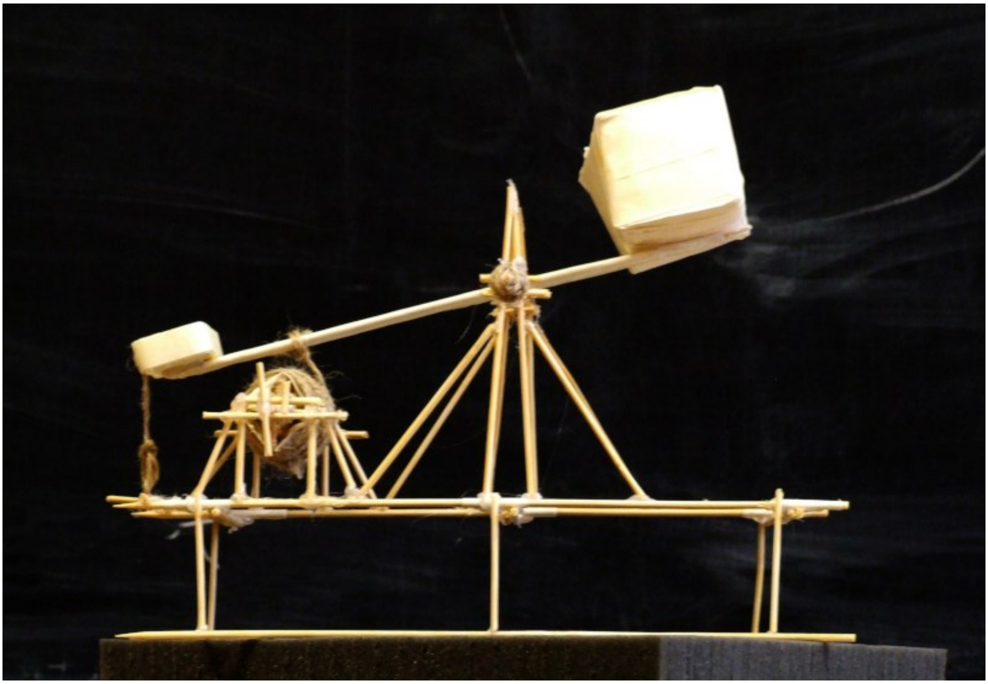
Játék az egyetemi oktatásban

Természettudományos-konstrukciós tantárgy gyakorlati kurzusain a formatervező hallgatóknak kreatív játékok megalkotásán vagy rapid, játékos tervezési feladatokon keresztül kell bemutatniuk az elméleti órákon megismert fizikai törvényszerűségeket. Az egyik, immár több évtizedes, kreatív feladat a „tojásprotektor”. Ebben az esetben egy nyers tojást kell 4 ív A4-es méretű fénymásoló papírral oly módon becsomagolniuk, hogy az 4-5 méter magasból leejtve se törjön össze. A feladat helyes megoldása két tényező optimalizálásán múlik: a becsomagolt tojás sebességének csökkentése (valamilyen fékezőszárnyak/ernyő segítségével), illetve a tojás körül egy gyűrődőzóna kialakítása. 10 hallgatóból általában 2-3 konstrukciója óvja meg a tojás épségét, de a győztes megoldások nemcsak 4-5, hanem 15-20 méter magasságból is ugyanolyan hatásfokkal működnek. A faladat 1 óra alatt elvégezhető.

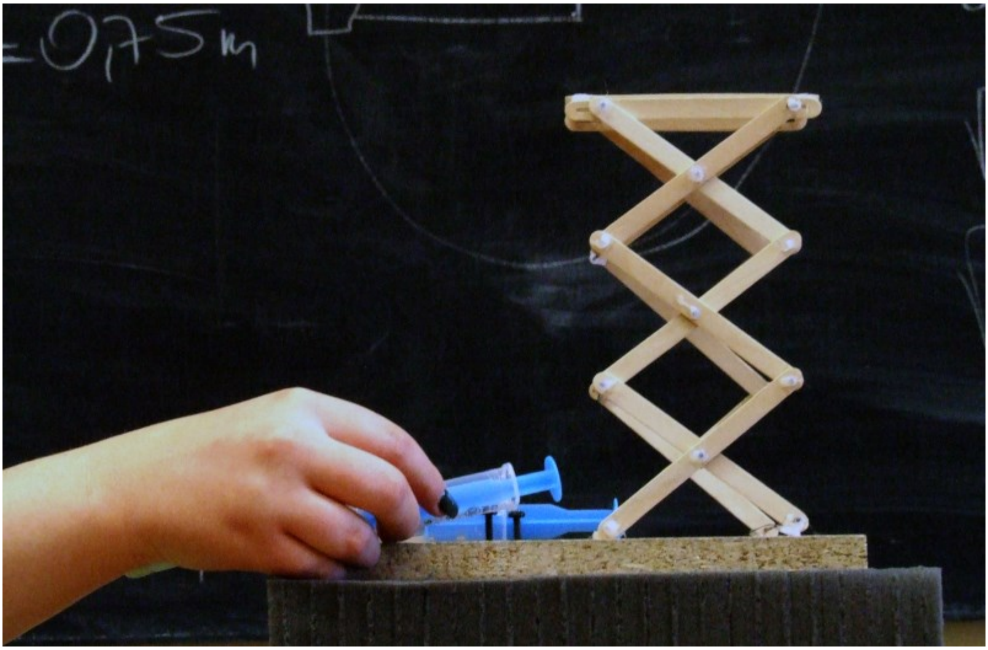


1. kép: Tojásprotektor fékezőszárnyakkal és gyűrődőzónával fénymásolópapírból

Nagyobb lélegzetű feladat a kísérleti-bemutató eszközök elkészítése. A hallgatók egy-egy látványos vagy tanulságos témát mutatnak be saját maguk által tervezett és összeállított eszközzel: a közlekedőedényektől a katapulton át a keljfeljancsiig,



2. kép: Katapult modellje hurkapálcákból
(Gergely Balázs munkája)



3. kép: Ollós emelő hidraulikus munkahengerrel – nyelvlapocból és injekciós fecskendőből
(Egresits Réka munkája)

a hidraulikus emelőtől az örvényeken át az „egyensúlyozó madárig”. Az oktatás során karakteresen kirajzolódott, hogy sokan egy paradox pszichés gáttal küzdenek: amíg nem hiszik el, hogy a fizikát meg tudják érteni, addig nem tudják megtanulni. A fizika – és persze a technológiai alapok – oktatása a játékokba, játékok mögé bújtatva ezt a pszichés gátat is sikerrel bontja le a hallgatókban.

A felsőbb éves hallgatókkal készített interjúk során igazolást nyert az is, hogy a tudásanyag jobban rögzült azoknál, akik játékos gyakorlatok során konstrukciós feladatokat is elvégeztek, azaz az előadások anyaga a praxisba is át lett ültetve.

Összefoglaló

A gyermekek „kedvenc játékaiban” évtizedek alatt történt változások hatása egyértelműen megmutatkozik felnőtt korban a természettudományokhoz vagy konstrukciós feladatokhoz társítható képességekben és készségekben. Aktuális a probléma, tekintettel arra, hogy már a Z generáció is másképp fogadja be és kezeli az információkat, így az oktatásban is előtérbe került, hogy a diákok a számukra releváns jelenségeket ne elsősorban megtanulják, hanem sokkal inkább megértsék. A gyakorlatoknak az a tanulsága, hogy a kreatív művészeti és mérnöki szakokon a konstrukciós készségek fejlesztése, problémaközpontú gondolkodás, tudományos eredmények átültetése a gyakorlati életbe, az anyagismeret nagymértékben hozzájárul a tervezői attitűd kialakításához, s a játékok tulajdonképpen hozzájárulnak a természettudományok iránti nyitottság, kritikus gondolkodás és technikai, tudományos eredményekre folyton kíváncsi szemléletmód kialakításához. Szó szerint kézzelfoghatóvá válik, hogy mekkora szerepe van a problémamegoldásban a tudományos gondolkodásnak, vagy éppen az intuíciónak. Ez utóbbihoz azonban rengeteg logikusan szervezett tárgyi tudás szükséges, hiszen az intuíció ezen felhalmozott gyakorlati eszköztárból választja ki az adott pillanatban legmegfelelőbb megoldást, tehát az intuíció nem a „semmiből” hoz létre eredményeket.

Felhasznált irodalom

Adey, P. & Csapó, B. (2012). A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Csapó B. & Szabó G. (szerk.). *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 17-58. ISBN 978-963-19-7236-8
URL: https://tinyurl.com/bv7fr3v8

Bárkányi, I. (é. n.). Gyermekjátékok. Sulinet.hu
URL: https://tinyurl.com/3uwvunk4

Eberhardt, F. – Scheines, R. (2007). Interventions and Causal Inference. *Philosophy of Science*, 74, 981-995.
DOI: https://doi.org/10.1086/525638

Földváry, G. (2020). *A gyerekek budapesti Eldorádója – A játszóterek története a fővárosban*. Pestbuda.hu, BlogPoszt
URL: https://tinyurl.com/ywupm2ey

Henriksen, D., Mishra, P. & Mehta, R. (2015). Novel, effective, whole: Toward a NEW framework for evaluations of creative products. *Journal of Technology and Teacher Education*, 23(3), 455-478.
URL: https://tinyurl.com/y4mwwexb

Janovszki, T. (2012). Az egykori szocialista országok mechanikai játékipara, 1945-1989. In: Vámos, É. & Vámosné Vigyázó, L. (szerk.). *A tudomány-, technika- és orvostörténet kutatásának irányai és intézményei az elmúlt 40 évben (a 2011. évi ankét anyaga).* Tanulmányok a természettudományok, a technika és az orvoslás történetéből. Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége Tudomány- és Technikatörténeti Bizottsága - Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala, Budapest, 27-34.
DOI: https://doi.org/10.23716/TTO.19.2012.07

Korom, E. & Orosz, G. (2020). A természettudományos nevelés fő kutatási irányzatai. *Magyar Tudomány*, 181(2020) 1, 34-46
DOI: https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.4

Mayer, D., Sodian, B., Koerber, S. & Schwippert , K. (2014). Scientific Reasoning in Elementary School Children: Assessment and Relations with Cognitive Abilities. *Learning and Instruction*, 29, 43-55.
DOI: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.005

Rokicki, T. (2010). Twenty-Two Moves Suffice for Rubik's Cube. *Math Intelligencer*, 32, 33-40.
DOI: https://doi.org/10.1007/s00283-009-9105-3

Ryan de Freites Bart (2024). *Is Hardware Agile Worth It? – Analyzing the SpaceX Development Process,* Aerospace Research Central, AIAA 2024-2054
DOI: https://doi.org/10.2514/6.2024-2054

S. n. (2022). *Örök sláger a pedálos Moszkvics*, Automotor.hu, BlogPost (október 08.)
URL: https://tinyurl.com/3etxwjbu

S. n. *Toys And Games Market Size, Share & Trends Analysis Report By Application (Up To 8 Years, 9-15 Years), By Distribution Channel (Online, Offline), By Product (Preschool Toys, Electronic Games), By Region, And Segment Forecasts, 2024 – 2030.* Report ID: GVR-3-68038-209-9
URL: https://tinyurl.com/3nf2ze2s

S. n. *Rubik-kocka.* Wikipédia szócikk.
URL: https://tinyurl.com/3b5w5n7j

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

S. n. *World Cube Association 5042 Wilshire* Blvd #43206 Los Angeles, CA 90036 Rankings, Worldcubeassociation.org
URL: https://tinyurl.com/276w8h6m

Singh, S. (2024). *Toys Market Trends.* Marketresearchfuture.com, ID: MRFR//6529-HCR
URL: https://tinyurl.com/bdnj8aet

Tészabó, J., Török, R. & Demjén, B. (2010). *„A Babatündérhez" : A budapesti játékkereskedelem története : 2009. november 20 – 2010. június 7.* Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum, Budapest
URL: https://tinyurl.com/5n84ax22

Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2) 172–223.
DOI: https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-11 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 147-162



Játékok és kézzel készített játékok a XX. és a XXI. században

Gáncs Anna

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar neveléstudomány MA szakon 2024-ben végzett hallgatója

KEYWORDS
- *accumulation*
- *game tool*
- *ideological value*
- *generation*
- *natural material*

ABSTRACT

Toys and handmade toys in the 20th and 21st century | In today's fast-paced world, it is often easiest for parents to sit their children down in front of the television, put phone into their hand, and unfortunately, they only buy toys in stores. Children quickly get bored of these toys, so hoarding is typical of today's world. In the 20th century, digital devices were not available to children. Despite all this, the children played all day. Toys were made from the materials and objects they found around the house, so toys had an ideological value. In our research, we examined how well these games have survived nowadays, whether they are still known today. We were looking for the answer to what were popular and well-known children's toys in the last century. We tried to explore to what extent and how the older generation passed on the way of making games to the next generation. We also investigated how much parents today care about making toys from natural materials together with their children.

KULCSSZAVAK
- *felhalmozás*
- *játékeszköz*
- *eszmei érték*
- *generáció*
- *természetes anyag*

ABSZTRAKT

A mai rohanó világban sokszor a legegyszerűbb a szülőknek, ha gyermekeiket leültetik a televízió elé, telefont adnak kezükbe, és sajnos, a játékokat is szinte kizárólag a boltokban vásárolják számukra. A gyermekek hamar megunják ezeket a játékokat, így a felhalmozás is jellemző a mai világra. A XX. században a gyermekek számára nem voltak elérhetőek a digitális eszközök. Mindezek ellenére a gyermekek egész nap játszottak. Játékeszközöket azokból az anyagokból, tárgyakból készítettek, amiket a ház körül találtak, így a játékok eszmei értékkel bírtak. A kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy ezek a játékok mennyire maradtak fenn napjainkra, ismertek-e a jelenben is. Arra kerestük a választ, hogy melyek voltak a múlt században a kedvelt és ismert gyermekjátékok. Igyekeztünk feltárni, hogy milyen mértékben és hogyan adta át az idősebb generáció a következő nemzedéknek a játékok elkészítésének a módját. Vizsgáltuk továbbá azt, hogy napjainkban a szülők mennyire törődnek azzal, hogy a gyermekeikkel együtt készítsenek természetes anyagokból játékokat.

Bevezetés

Pedagógusként és szülőként is mindig szem előtt kell tartanunk, hogy milyen játékot adunk gyermekeink kezébe, mivel a játékhasználat, a megfelelő, kreativitást és képzeletet, kézügyességet és logikus gondolkodást fejlesztő játékeszközök nagy hatással vannak a gyermek fejlődésére. A mai világra jellemző a felhalmozás. A szülők gyakran vesznek gyermekeiknek játékot, mivel könnyedén megunják azokat. Egyszer, kétszer játszanak vele, majd félrerakják. Így a szülők mindig újat és újat vesznek nekik, hogy valami fenntartsa érdeklődésüket.

e-mail: gancsanna99@gmail.com | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Szemmel látható, hogy a mai világ gyermekeit sokkal jobban érdeklik azok a játékok, amelyek hangot adnak ki, villognak, zenélnek, hisz a szülők sokszor a telefonnal, a televízióval, a táblagéppel foglalják le gyermekeiket, és a játékok esetében is hasonló ingerekre vágynak. Egyre gyakrabban tapasztalhatjuk azt, hogy a mai gyermekek figyelme tartós módon sokkal nehezebben köthető le, és az alkotó tevékenységeket is hamar megunják. A nagymozgásos játékok sokkal jobban lekötik figyelmüket, mint a finom motorikát igénylők, illetve a logikai gondolkodást fejlesztők. Nehezebben alakul ki a problémamegoldó képesség is így a gyermekeknél.

A kutatásunkat az a saját tapasztalat inspirálta, amit gyermekkorban, 20-25 évvel ezelőtt még átélhetett egy korábbi generáció a természetközeli játékok használatával. Ennek része volt a nagyszülőknél nyaranta sárból épített vár, a kisautóknak kialakított versenypályák a homokozóban, a csigák versenyeztetése a kertben. Akkoriban számos játékot a nagyszülők mutattak meg, a saját gyermekkorukból. Ha még távolabbra tekintünk az időben, azt láthatjuk, hogy a gyermekek sokkal több időt töltöttek a szabadban. A XX. század első felében a játékok zöme még kézzel készült, és nagyobb becsben is tartották azokat a gyerekek, mint napjainkban. Kutatásunk célja az volt, hogy felmérjük, a XX. században gyakori, kézzel készített játékok használata és elkészítésük módja milyen mértékben maradt fenn napjainkra. Továbbá igyekeztünk feltárni azt, hogy melyek voltak ezek a játékok és milyen anyagokból készítették azokat.

A kutatás játéktörténeti, néprajzi alapjai

A játékgyártás hazánkban a német játékgyártók hatására lendült fel. A Miskolcon lévő Faárugyár a két világháború között jelentősen felvirágzott. 1948-tól kezdődően egymás után alakultak meg a játékkészítő kisipari szövetkezetek. Így visszaszorították a nyugati gyártókat a piacon (Gerencsér, 2001:30-31).

„A népi játékok közvetlenül egy-egy tájegység, egy-egy vidék szokásait őrzik. Minden tájegységnek megvolt és bizonyos mértékig ma is megvan a maga egyéni életformája, szokása, dal-tánc-játék terméke. A játék alapját képző tevékenység eleven kapcsolatban áll a nép mindennapi életével. A tájegység lakóinak játékai tehát azokat a népszokásokat mutatják, amelyeket a dolgozó nép közössége hozott létre, alakított és hagyományozott nemzedékről nemzedékre” (Czikmantory et al., 1971:8).

Lázár (2005) szerint *„[...] a népi játékok a folklór egyéb alkotásaihoz hasonlóan hosszú idő alatt formálódtak, csiszolódtak olyanná, amilyeneknek ma ismerjük őket. Különböző korokból származó elemek keveredtek bennük, nem mai társadalmukban keletkeztek”* (Lázár, 2005:20).

A mostani és a régi, falusi gyermekek játékai sok mindenben eltérnek, az viszont megkérdőjelezhetetlen tény, hogy minden gyermek játszott gyermekkorában. Játékboltok nem voltak, viszont a gyermekeknek mindig volt játékuk. Például az édesapák faragtak fából egyszerűbb játékokat, kendőt kötöttek csutkára. Ahogy Bihari és Pócs írja: *„A legtöbb játékszert maguk a gyerekek csinálták. Alig akadt olyasmi a háztartásokban, amiből ne tudtak volna valamit ügyeskedni. A tök, kukorica, bab, szalma, nád mind-mind alkalmas nyersanyag volt baba, kiskocsi, síp, duda, nyaklánc készítésére”* (Bihari & Pócs, 1985:27).

A játék és a játékszerek hatással vannak a gyermek jövőbeli énjére. Viszont mi, felnőttek vagyunk a meghatározók a gyermekek fejlődése szempontjából, mivel mi vagyunk azok, akik kezükbe adjuk a játékot, amivel ők játszanak. A történelem során szívesen alkalmazták a fát a játékszerek készítésénél. Ahogy Gerencsér (2001) írja: *„A természet anyagai közül a fa a legcsodálatosabb, hiszen holtában is él. Nem hervad el, mint a lágyszárúak, nem olyan kemény és hideg, mint a kő”* (Gerencsér, 2001:9). A fa változatos, forma és színvilága végtelen, akárcsak illata és tapintása. Mára már textilből, műanyagból, fémből próbálnak a gyárak fautánzatot készíteni, melyek viszont nem adják vissza azt az érzést, amit maga a fajáték tud adni (Gerencsér, 2001:9).

A kutatás módszerei és hipotézisei

Kutatásunk során kvalitatív és kvantitatív módszereket is alkalmaztunk. Először interjút készítettünk egy nagymamával, akit arra kértünk meg, hogy meséljen a gyermekkoráról, a faluról, ahonnan származik, arról, milyen is volt egy átlagos napjuk évtizedekkel ezelőtt. Kérdeztük őt továbbá arról, hogy milyen játékokkal játszottak, és miből is készítették azokat. Készítettünk továbbá két, egymáshoz sok kérdésben hasonló kérdőívet. Az egyiket az interjúalany szülőföldjén (Romándon) élők töltötték ki, a másodikat pedig bárki kitölthette. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy nagyszüleink gyermekkorából mennyire maradtak fenn a kézzel készített játékok a napjainkban a Romándon élőknél, a településen felnőtteknél, és összevetettük ezt azzal, hogy a másutt élőknél (városlakóknál) mennyire voltak jelen, mennyire maradtak fenn hasonló játékok.

Hipotézisek és kutatási kérdésfelvetések:

H1: Feltételezéseink szerint régen több volt a természetes anyagból, kézzel készített játék, mint a boltban vásárolható, hiszen a gyermekjátékok gyártása hazánkban csak az 1950-es években lendült fel.

H2: Azt feltételeztük még, hogy 2-3 évtizeddel ezelőtt és korábban is gyermekről gyermekre szálltak a kézzel készített játékok, és többnyire nem a szülők

mutatták meg a játékok készítésének a menetét. Egy-egy nagyobb erőfeszítést, komolyabb munkafogásokat igénylő játék készítését a felnőttek végezték el.

H3: Feltételeztük, hogy a faluban élők nagyobb arányban ismerik ezeket a játékokat, mivel a gyermekek régen gyakran játszottak közösen, illetve, sokkal több lehetőségük volt természetes anyaghoz hozzáférni.

H4: Azt gondoltuk előzetesen, hogy az online kutatásban résztvevők közül az idősebb korosztály nagyobb számban fog részt venni a kérdőív kitöltésében, mivel ők gyerekkorukban és még szülőként, nagyszülőként is több játékot készítettek, így még inkább emlékeznek egy-egy ilyen játékra, mint a fiatalabb generáció tagjai.

H5: Azt feltételeztük, hogy az online kutatásban résztvevők többsége ma már nem adja tovább gyermekeinek a természetes anyagokból készített játékok elkészítését, mivel napjainkban egyszerűbb a boltokban megvenni a játékokat a gyermekek számára. Itt azt vártuk, hogy különbség látszik majd a városban és a falun élő válaszadókat tekintve.

A kutatási eredmények ismertetése, elemzése

Az interjú elemzése

A mélyinterjú során a félig strukturált interjút alkalmaztuk: az interjúalany válaszolt a feltett kérdésekre, továbbá szabadon, a témán belül mesélt a szülőföldjéről, Románd faluról, a közösségről és a gyermekkori életéről, a családjáról. Azt is megtudhattuk, hogyan is telt el egy átlagos hétköznapjuk és hétvégéjük.

Az interjúalany[1] Rományon, a Bakony határán született 1944. március 10-én. A falu akkoriban három utcából állt: az Újhegyből, a Luliból és a faluból. Az Újhegy és a Luli szőlőhegyi dűlők voltak, ő Újhegyen élt 20 éves koráig, az akkori negyedik, utolsó házban. A ház vályogház volt, és kilencen laktak benne: az interjúalany nagyszülei, a szülei és még négy testvére. Az Újhegy akkoriban sűrűbben lakott terület volt, mint napjainkban. A faluban kevesebben laktak, főként a tehetősebb családok. A falusi lakosság házai téglából épültek. Az emberek mindig kisegítették egymást és összetartók voltak. Ha valaki beteg lett, akkor ott segítettek, ha valaki építkezett, akkor pedig ott. Az idősebbeket a közösség tagjai megbecsülték.

A hétköznapokon a gyermekek később keltek az idősebbeknél. A nagyszülők és a szülők, miután felkeltek, megetették az állatokat. Voltak tehenek, disznók és tyúkok is. Náluk a nagymama készítette el mindig a reggelit. Mire a

[1] P. É.: Születési hely, idő: Románd, 1944. március 10. Az adatfelvétel 2024.április 9.-én készült Rományon, az interjúalany 80. életévében.

gyerekek felkeltek, már megetették, megitatták, elrendezték az állatokat. A reggeli pedig készen várta a családod, amit közösen fogyasztottak el. Utána az iskolakötelesek elindultak az iskolába, ami a faluban volt, ahová egy erdei kis úton lehetett eljutni. A kanyargós út dimbes-dombos volt. Mikor nagy hidegek voltak, a gyerekek csúszkáltak a lejtőkön.

Az iskolai teremben két osztály volt egyszerre. Így valakinek délelőtt, valakinek délután volt tanítás. Reggel 8 órától 13 óráig tartottak a tanórák, illetve 13 órától 18 óráig. A könyveket fonott szatyorban vitték, vagy szíjjal kötötték össze. Mikor nagy hó esett, meghemperegtek benne az iskolába menet, így csuromvizesen értek be, ezért a kályha mellé ültették a gyermekeket, és nem kellett az osztályban ülniük. Templomba is csoportosan jártak. Vasárnap reggel 8 órakor volt a mise, majd délután 14 órakor a litánia.

Az interjúalanyunk nagyapja erdész volt, így ő ment az erdőbe, a szülei pedig végezték a ház körüli aktuális teendőket (aratás, szántás, vetés, gabonahordás), ő pedig otthon megfőzött.

Délután, iskola után, közösen indultak haza az utcabeli gyerekek. Télen a fiúk készítettek korcsolyát: egy deszkalapra rézdrótót húztak, azt pedig két szál bőrdarabbal kötötték rá. Az adatközlő úgy emlékszik, hogy soha nem unatkoztak. Ha valahol született kisbaba, akkor ott leskelődtek, ha pedig lakodalom volt, akkor ott kíváncsiskodtak. Futottak a lovaskocsik után, hegyről gurultak le. A gyermekek a játékaik készítését egymástól lesték el, mert a felnőttek nem értek rá erre. Boltban kapható játékeszközök akkoriban nem nagyon voltak. Több, közösen játszható, kevéssé eszközigényes játékot is ismertek: például ugróiskolát készítettek, vagy lyukat vájtak, amibe vonal mögül kellett repedt cserépdarabokat belepöccinteni, ez volt a siskézés. Ipi-apacsot és bújócskát is gyakran játszottak a nagyszüleink generációjához tartozó, egykori gyerekek. A lányok körében kedvelt volt, hogy kötelet ugrottak fonott madzaggal. A fiúk kereket hajtottak, és volt nekik bőrlabdájuk, lószőrrel kitömve. A pajtában szívesen babáztak a lányok, igazi búvóhelyet is készítettek. Még kezdetleges hangszert is csináltak: fésűre selyempapírt tettek, az volt a szájharmonika, és annak a hangjára táncoltak. Az interjúalany édesapja nagyon ügyes kezű volt, így készített még bölcsőt és hintát is. Ez utóbbit nagy becsben tartották, mert az utcában csak nekik volt hintájuk.

A kislányok agyagból készítettek játéktányérokat, poharakat. Ezekkel addig játszottak, míg szét nem estek, vagy amíg a fiúk el nem törték. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a 20. század második felében élt gyerekek az interjúból nyert adatok szerint sosem unatkoztak. Minden évszakban, minden helyzetben találtak és kitaláltak valamilyen játékot, amivel szórakozhattak. Tavasszal, amikor nyíltak az ibolyák, akkor elmentek ibolyázni, később eprezni, sokat csatangoltak a szabadban, legurultak a hegyoldalról, sokszor egész estig játszottak. A játékok mellett a gyerekek a kisebb munkákba is besegítettek, például csarnokba vitték a

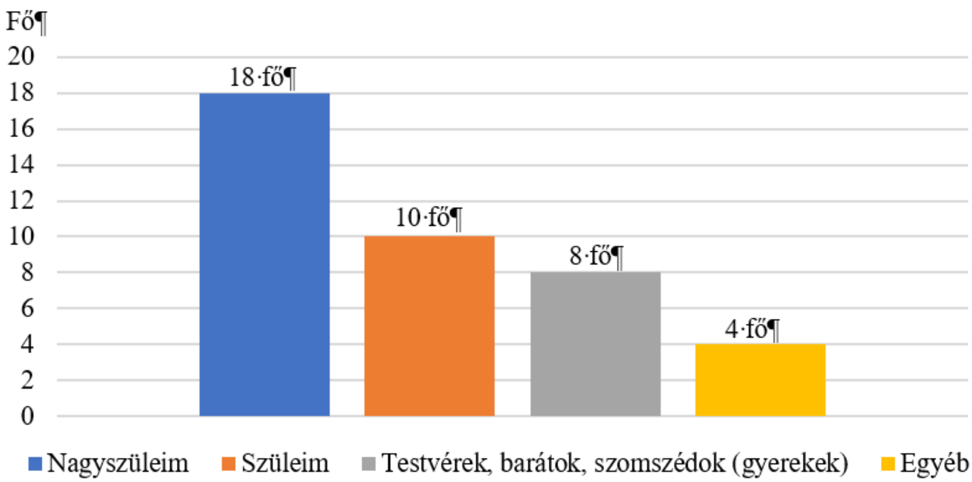
tejet, amiért cserében hónap végén csarnokpénzt kaptak. Boltba nem sokat jártak, ott esetleg csak sót és élesztőt vettek, mert minden mást otthon megtermeltek.

A kérdőívek elemzése

Az első kérdőívet a Romándon élők, Romándról származók töltötték ki, összesen 56 fő. Az első kérdéssel kizártuk azokat a kitöltőket, akiknek nincs kapcsolatuk a faluval, és csak a településhez valahogyan kötődő kitöltők válaszait vizsgáltuk. A legtöbb kitöltő (16 fő) felnőtt korában költözött a faluba. 14 fő romándi volt, de elköltözött, további 14 fő pedig Romándon él gyermekkorától fogva, 12 főnek viszont nincs kapcsolata a faluval. Összesítve tehát: a kitöltők 78,5%-ának van kapcsolata a faluval, és a kitöltők negyede, pontosan 25%-uk gyermekkorától fogva Romándon él. A következőkben csak azoknak a válaszait vizsgáljuk, akiknek van kapcsolatuk a faluval (44 fő).

Először is áttekintettük a kitöltők életkori megoszlását. A legtöbbjük 66 év feletti (20 fő). 2 fő 26-35 év közötti volt, 12 fő 36-45 év közötti, 10 fő pedig 46-55 év közötti. (18-25 év közöttiek, illetve 56-65 év közöttiek nem töltötték ki a kérdőívet.) Azoknak, akiknek van valamilyen kapcsolatuk a faluval, 45,5%-a 66 év feletti.

A következő kérdéssel azt vizsgáltuk, hogy a kitöltők közül hányan készítettek gyermekjátékokat gyerekkorukban. A válaszokból egyértelműen az látszik, hogy a kitöltők többsége készített játékokat gyermekként: összesen 40 fő válaszolta azt, hogy készített, 4 fő pedig azt, hogy nem készített. Megvizsgáltuk, hogy akik nem készítettek játékokat, milyen életkorban járnak: a 4 fő közül 3 fő 26-35 év közötti, illetve egy fő 46-55 év közötti volt.



1. ábra: A kitöltők ismereteinek forrása
(Forrás: Saját szerkesztés és kérdőív alapján)

A következő kérdéssel arra kerestük a választ, hogy ki tanította meg a játékok elkészítésének a módját. Itt csak azokat a válaszokat vizsgáltuk meg, akik készítettek kiskorukban játékokat, tehát 40 fő válaszait elemeztük. Az 1. ábrán látható, hogy a kitöltők többségét a nagyszülei tanították meg a játékkészítésre (18 fő). 10 főt a szüleik, 8 főt a gyermektársaik, illetve 4 főt más személyek tanítottak. Megvizsgáltuk, hogy hány évesek most azok, akiket a nagyszüleik tanítottak a játékkészítésre. 11 fő 36-44 év, 6 fő 46-55 év közötti, míg 1 fő 66 év fölötti.

Játék	Fő	Játék	Fő
Csuhébaba	17	Gyufásdobozból citera	2
Csúzli	8	Virágkoszorú	2
Íj, nyíl	5	Babzsák	2
Rongybaba	4	Vadgesztenye-figurák	1
Rongylabda	4	Repülő	1
Síp	3	Gyufásdoboz-autó	1
Hajó	2	Kukoricából sátor, bunker	1
Puska	2	Fatutaj	1
Kukoricacsutkából ól, ház	2	Szék	1

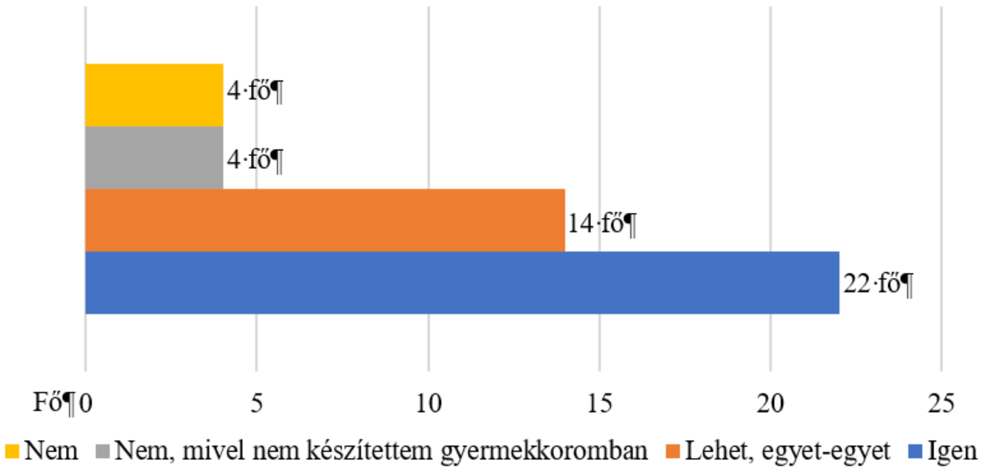
1.táblázat: Játékok

A következő kérdésnél arra kértük a kérdőív kitöltőit, hogy sorolják fel, milyen játékokat készítettek kézzel, több játékot is felsorolhattak. A legtöbben a csuhébababát írták, összesen 15 fő, majd a csúzlit 8 fő, íjat és nyilat 5 fő, továbbá 4-4 fő írt rongylabdát és rongybabát, 3 fő pedig sípot. Számos további játékot is felsoroltak. Az 1. táblázat szemlélteti, hogy milyen arányban jelölték az adott játékokat a kitöltők.

Anyag	Fő	Anyag	Fő
Fa (fűzfa, bodzafa, fa)	17	Gyufásdoboz	2
Kukoricacsuhé	17	Kukoricacsutka	1
Rongy	6	Bőr	1
Nád	3	Kavics	1
Termések	3	Kukoricaszár	1
Régi gumi	2	Tejeskukorica	1
Papír	2	Zsineg	1
Föld, agyag	2		

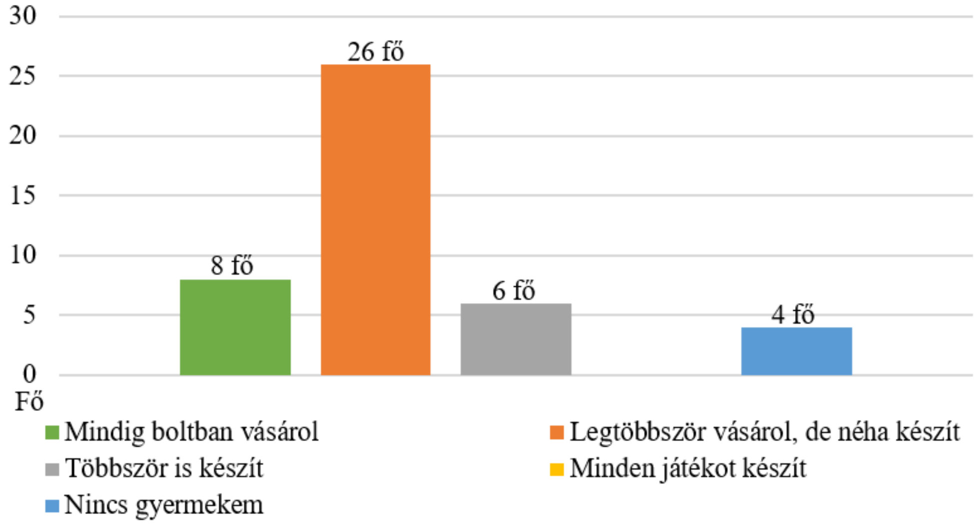
2. táblázat: Anyagok felhasználása

Majd megkértük a kitöltőket, hogy írják le, hogy a játékokhoz milyen anyagokat használtak fel. Itt is több választ írhattak: a legtöbben (17-17 fő) a fát és a kukoricacsuhét jelölték. (A „fához” hozzászámoltuk a fűzfát és a bodzafát is.) A rongyot írta 6 fő, a nádat 3 fő, 2 fő pedig a terméseket, a régi gumit, a papírt, a földet, az agyagot és a gyufásdobozt. (A 2. táblázat jelöli, hogy hány fő írta az adott anyagot.)



2. ábra: Megmutatják gyermekeiknek a játékok elkészítését
(Forrás: Saját szerkesztés és kérdőív alapján)

A következő kérdéssel azt vizsgáltuk, hogy a kitöltők továbbadják-e majd gyermekeiknek a játékok elkészítési módját. A 2. ábra mutatja, hogy a válaszadók közül 22 fő továbbadja, 14 fő lehet, hogy továbbadja, összesen 8 fő azonban nem



3. ábra: Játékok vásárlása és készítése
(Forrás: Saját szerkesztés és kérdőív alapján)

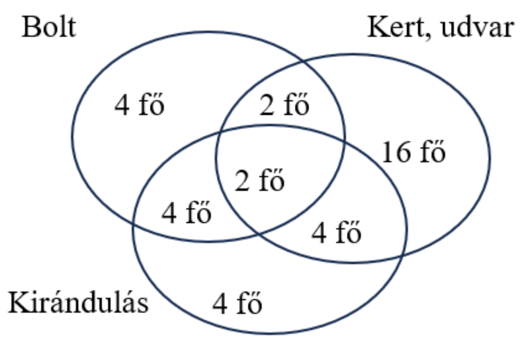
adja tovább, közülük 4 fő nem készített gyermekkorában játékot. A válaszadók 81,9%-a tehát átadja tudását.

Megvizsgáltam, hogy a kitöltők miként vélekednek arról, hogy napjainkban mennyire van fontos szerepe a kézzel készített játékoknak. A válaszadók 1-5-ig terjedő skálán választhattak, hogy véleményük szerint mennyire fontos ez. 18 fő válaszolta azt, hogy semleges, 10 fő szerint fontos, 8 fő pedig nagyon fontosnak tartotta a kézzel készített játékok szerepét a mai világban.

A következőkben megvizsgáltuk, hogy a kitöltők milyen arányban készítenek és vásárolnak játékot. A 3. ábra mutatja, hogy a kitöltők többsége legtöbbször boltban vásárolja meg a játékokat gyermekének, de néha barkácsol is. – A 44 főből 26 fő legtöbbször vásárol, de közben készít is, illetve 6 fő válaszolta, hogy többször készít játékot. Tehát a kitöltők több mint fele, pontosan 72,7%-a, készít játékot, akár többször, akár kevesebbszer.

Hol szerzi be?	Fő
Kertben, udvaron	22
Kirándulások alkalmával	14
Boltban	12
Nem készítek játékokat	10
Termelői piacon	0

3. táblázat: Játékokhoz szükséges anyagok beszerzése



1. halmazábra: Anyagok beszerzése

A 3. táblázatban szerepel az, hogy a válaszadók hol szerzik be az anyagokat a játékok elkészítéséhez. Itt több választ jelölhettek meg a kitöltők (1. halmazábra). A legtöbben, 16-an csak a kertből, udvarból szerzik be az anyagokat. 4 fő a kertből és a kirándulások alkalmával, 4 fő a boltból és a kirándulások alkalmával, 2 fő a boltból és a kertből szerzi be az anyagokat a játékkészítéshez. 4 fő csak a boltból, illetve szintén 4 fő csak kirándulások alkalmával szerez be anyagokat a játékok elkészítéséhez. 10 fő ugyanakkor nem készít játékokat.

A második kérdőívet szabadon, online, bárki kitölthette, így összesen 120 főtől nyertünk adatokat. A kérdések ugyanazok voltak, mint a romándi lakosok körében feltettek. Így össze tudtuk több ponton is hasonlítani a kapott válaszokat és eredményeket.

Az első kérdéssel a kitöltők életkori megoszlását vizsgáltuk. 28 fő 46-55 év közötti, 28 fő 26-35 év közötti. A legkevesebben a 36-45 év közöttiek voltak (10 fő), 66 év feletti kitöltő pedig 24 fő volt.

Megvizsgáltuk, hogy a kitöltők falun vagy esetleg városban nőttek-e fel. A válaszadók több mint fele, pontosan 74 fő, falun lakott gyermekkorában, 46 fő pedig városban élt. Megállapítható, hogy a falun felnőtt gyermekek több játékot készítettek természetes anyagból, mint a városban felnőttek.

A következőkben megvizsgáltuk, hogy az online kitöltők milyen arányban készítettek játékokat. A kitöltők több mint fele készített gyermekkorában játékot (120 főből 108 fő), 8 fő pedig nem készített játékot természetes anyagokból. Megvizsgáltuk, hogy akik nem készítettek játékot, mindannyian városban éltek gyermekkorukban (12 fő). Ennek egyértelműen az lehet a fő oka, hogy a városokban nehezebben lehetett és lehet ma is beszerezni a természetes anyagokat, mint a falvakban a ház körül, a kertben, az erdőn-mezőn.

A következő kérdéssel azt vizsgáltuk, hogy a kitöltők kiktől tanulták meg a játékok elkészítésének a módját. Többségük a nagyszülőktől, szülőktől tanulta meg ezt. Erre a kérdésre 108 fő válaszolt, közülük 36 fő a nagyszüleitől, 34 fő a szüleitől, 18 fő pedig a szomszédoktól, testvérektől, gyermekektől sajátította el a játékok elkészítését. Azok életkora, akik a nagyszülőktől és a szülőktől tanulták, 36-55 éves kor között mozgott.

Játék	Fő	Játék	Fő
Csuhébaba	70	Kukoricasátor	8
Íj, nyíl	26	Babaruha	8
Csúzli	24	Babaágy	7
Gesztenyefigurák	17	Gyufásdoboz autó	6
Síp	14	Puska	6
Gyufásdoboz-citera	12	Kukoricaól	5
Rongybaba	10	Babaház	4
Virágkoszorú	10	Kuglibábu	3
Kukoricasátor	8	Kukoricacsuhé ló	1

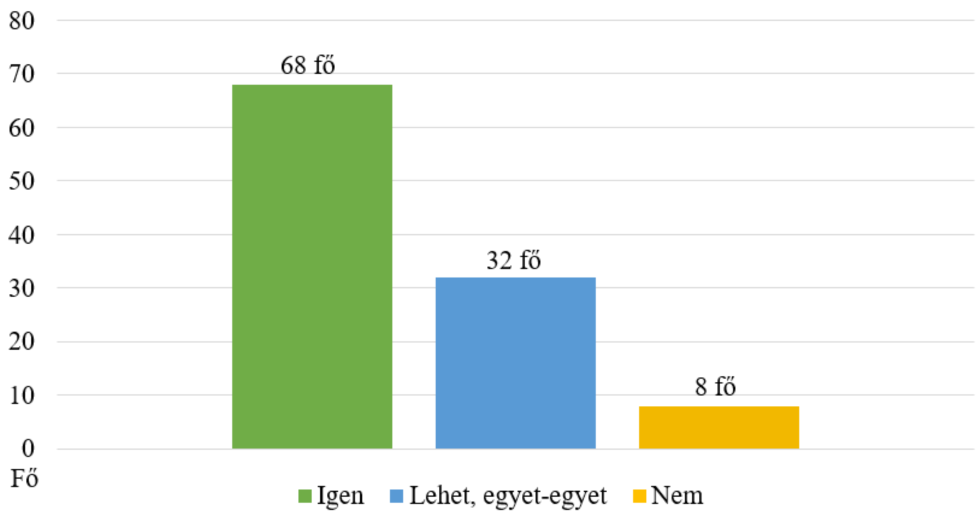
4. táblázat: Az online kérdőív kitöltőinek kézzel készített játékai

Megvizsgáltuk, milyen játékokat készítettek az online kérdőív kitöltői. (A 4. táblázat szemlélteti ezt.) Több játékot is felsorolhattak a kitöltők. Mint az első kérdőívben, itt is a legtöbben a csuhébabát írták, majd az íjat, a nyilat és a csúzlit.

Anyag	Fő	Anyag	Fő
Fa	42	Gumi	6
Termések (gesztenye, bab, lencse)	36	Papír	5
Csuhé	33	Kukorica	5
Ruha, rongy	32	Szalma	3
Növények (virágok, szirmok)	16	Gomb	2
Fonal	12	Bőr	1
Nád	6	Falevelek	1
Kő	6	Ragadvány	1
Gyufásdoboz	6	Nejlon	1

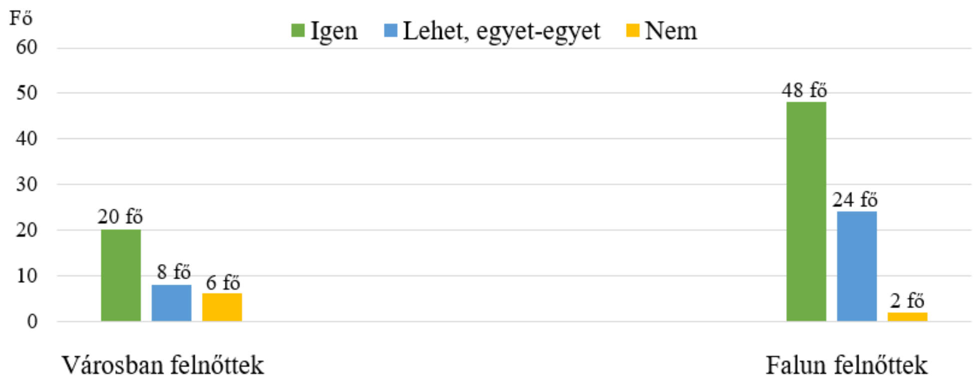
5. táblázat: Az online kérdőívet kitöltők milyen anyagokat használtak fel?

Az 5. táblázatban szemléltettük, hogy milyen anyagot használtak fel a válaszadók a játékok elkészítésére. A legtöbben (42 fő) a fát írták, 36 fő a terméseket (lencsét, babot, gesztenyét). A csuhét 33 fő jelölte meg.



4. ábra: Továbbadja-e a gyermekeinek a játékok elkészítésének módját?
(Forrás: Saját szerkesztés és kérdőív alapján)

A következő kérdéssel azt vizsgáltuk, hogy a kitöltők, akik készítettek játékokat gyermekkorukban, továbbadják-e gyermekeiknek a játékok elkészítésének a menetét. A 4. ábra szemlélteti, hogy a kitöltők többsége továbbadja gyermekének a kézzel készített játékok elkészítésének a módját. Pontosan a kitöltők 92,6%-a tovább fogja adni – a játékkészítéssel összefüggő – ismereteit gyermekének.



5. ábra: A kitöltők lakóhely szerinti megoszlása
(Forrás: Saját szerkesztés és kérdőív alapján)

	Igen, továbbadja	Lehet, hogy továbbadja	Nem adja tovább
Városban felnőttek	58,8%	23,5%	17,6%
Falun felnőttek	64,8%	32,4%	2,7%

6. táblázat: A városban és a falun felnőttek százalékos eloszlása a játékok készítésének a továbbadásában

A következőkben összevetettük a városban és a falun felnőtt kitöltők válaszait, arról, hogy továbbadják-e gyermekeinek a játékok elkészítését. A 108 főből, aki készített gyermekkorában játékot, 74 fő falun nőtt fel, 34 fő pedig városban. A falun felnőttek közül a kitöltők nagyobb arányban adják tovább a játékok elkészítésének módját (64,8%), mint a városban felnőttek (58,8%). Az 5. ábra oszlopdiagramon és a 6. táblázat százalékos eloszlásban demonstrálja, hogy a kitöltők inkább továbbadják, mintsem nem az ismereteiket.

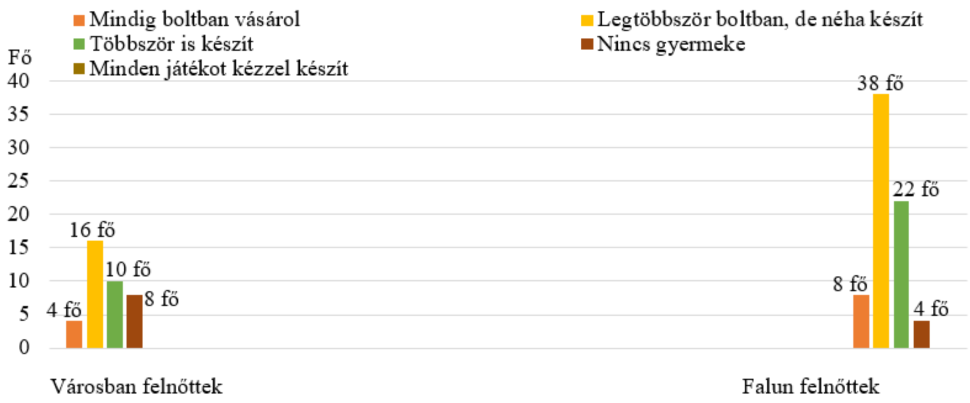
Megvizsgáltuk, hogy a kitöltők mennyire tartják fontosnak a mai világban a természetes anyagból kézzel készített játékokat. A kitöltők 1-5-ig terjedő skálán választhattak, hogy szerintük napjainkban mennyire van fontos szerepük ezeknek a játékoknak. A válaszadók több mint fele, pontosan 40 fő szerint ezeknek nagyon fontos, 38 fő szerint pedig fontos szerepük van.

Honnan	Fő
Kertből, udvarból	18
Kirándulások alkalmával	12
Boltból	12
Termelői piacon	2
Kertből + kirándulások alkalmával	16
Boltból + kertből	8
Boltból + kirándulások alkalmával	6
Boltból + kertből + kirándulások alkalmával	18
Boltból + termelői piacról + kirándulások alkalmával + kertből	4
Boltból + termelői piacról + kertből	2
Nem készítek játékokat	12

7. táblázat: Az alapanyagok beszerzési helye

A következő kérdéssel arra kerestünk választ, hogy ha készítenek természetes anyagból játékokat, akkor az alapanyagokat honnan szerzik be a kitöltők. (Több válasz közül is választhattak.) A 7. táblázatban foglaltuk össze az erre adott válaszokat. 18 fő jelölte azt, hogy kertből, udvarból veszik, 12-12 fő választotta azt, hogy a kirándulások alkalmával és a boltból szerzik be a játékok hozzávalóit.

Megnéztük még, hogy a kitöltők milyen arányban készítenek, illetve vásárolnak játékokat. A kitöltők majdnem fele legtöbbször boltban vásárol, de néha készít is játékot. 32 fő többször is készít a gyermekével játékot. 16-16 főnek pedig nincs gyermeke, illetve mindig boltban vásárol.



6. ábra: A faluban és városban felnőttek játékainak vásárlása, készítése (Forrás: Saját szerkesztés és kérdőív alapján)

	Mindig boltban vásárol	Legtöbbször boltban vásárol, de néha készít is	Többször is készít	Minden játékot kézzel készít	Nincs gyermeke
Városban nőtt fel	10,5%	42,1%	26,3%	0%	21%
Falun nőtt fel	11,1%	52,7%	30,5%	0%	5,5%

8. táblázat: A városban és falun felnőttek játékvásárlási és -készítési szokásai

A faluban és a városban felnőttek vásárlását és játékkészítésének gyakoriságát összevetettük, az ábráról leolvashatók a különbségek. Többségben voltak a faluban felnőtt kitöltők, így százalékos arányban is megvizsgálhattuk a válaszokat. A táblázatban százalékos arányban látható, hogy külön a falun és külön a városban felnőttek milyen gyakorisággal vásárolnak boltban és készítenek játékot. A falun felnőtt kitöltők magasabb számban, többször készítenek játékot, mint a városban felnőtt kitöltők. Ez is visszavezethető arra, hogy a városban a gyermekek nehezebben fértek hozzá különböző természetes anyagokhoz, mint a falun felnőtt társaik.

Összegzés

A két kérdőív kérdéseire kapott válaszok nagymértékben megegyeznek. Mindkét kérdőív elemzése során azt a pozitív eredményt kaptuk, hogy még nem merült feledésbe a XX. században készített játékok emléke, napjainkban is élnek még készítésük technikái. Annál a kérdésnél, hogy milyen játékokat készítettek, mindkét kérdőívnél az első három helyen a csuhébabát, csúzlit és az íjat írták a kitöltők. Ezek a játékok egyszerűen elkészíthetők, és az alapanyagokat lehet helyettesíteni más eszközökkel, anyagokkal is. Így a városban lakók is könnyedén készíthettek és készíthetnek ma is ilyen játékeszközöket. Jelentős eredménynek tekintjük azt is, hogy a válaszadók többsége fontosnak tartja, hogy továbbadja a játékok elkészítését a következő generációnak.

Az első hipotézisünk, miszerint néhány évtizeddel ezelőtt több volt a kézzel készített játék, mint a boltban kapható, beigazolódott, ezt a szakirodalom is alátámasztja. Az általunk készített interjúból is megtudhattuk, hogy akkoriban nem voltak boltban kapható játékok, azzal játszottak, amit találtak, vagy amit készítettek a gyerekek.

A második hipotézis félig igazolódott be. Ez arra vonatkozott, hogy gyermekről gyermekre szálltak a játékok készítésének a módjai. Ahogyan Bihari és Pócs (1985) is írta, *„A legtöbb játékszert maguk a gyerekek csinálták. Alig akadt olyasmi a háztartásokban, amiből ne tudtak volna valamit ügyeskedni. A tök,*

kukorica, bab, szalma, nád mind-mind alkalmas nyersanyag volt baba, kiskocsi, síp, duda, nyaklánc készítésére" (Bihari & Pócs, 1985:27). Bármiből tudtak játékot készíteni, amit találtak a ház körül. Az interjúalany úgy beszélte el, hogy a felnőttek csak ritkán, csak alkalomadtán készítettek a gyermekeknek játékeszközöket, főként olyanokat, amiket a gyerekek nem tudtak egyedül elkészíteni (például hintaló, babaágy). Más romándi lakosok és az online kutatásban résztvevők többsége viszont úgy vallotta, hogy nagyszülei, szülei tanították meg a játékok elkészítését, és nem gyermekről gyermekre szálltak az ezzel kapcsolatos ismeretek.

A harmadik hipotézisünk is beigazolódott. Azt feltételeztük, hogy a faluban élők nagyobb arányban ismerik és készítettek játékokat gyermekkorukban, hiszen akik nem készítettek, mindannyian városban nőttek fel. A faluban nevelkedett gyermekek a ház körül bármiből tudtak játékot készíteni.

A romándi lakosok közül kiugróan nagyobb arányban töltötték ki kérdőívünket a 66 év felettiek. Az online kutatásban résztvevők többsége ugyanakkor 26-35 év és 46-55 év közötti volt.

Végül az utolsó feltételezés, miszerint a mai felnőttek már nem adják tovább a játékkészítési módokat, nem igazolódott be, hiszen a romándi lakosok, illetve az online kutatásban résztvevők többsége is azt vallotta, hogy továbbadja, még ha csak egyet-egyet is. Ez pozitívum, mivel teljesen az ellentétét feltételeztük. A kérdőívek elemzése során több más, pozitív visszajelzést is kaptunk a kitöltőktől, például arra a kérdésre, hogy boltban vásárolnak vagy készítenek játékokat. Fontos eredmény, hogy ez utóbbira is bőven van példa még most, a XXI. század megváltozott életkörülményei közepette is.

A kutatás során határozottan az a kép alakult ki bennünk, hogy napjainkban is nagy szükség van egyrészt az újrahasznosított, újból felhasznált játékokra, másrészt arra is, hogy a felnőttek a gyermekeikkel együtt alkossanak a természet adta anyagokból, hiszen a közös alkotás, az együttes élmények még erősebb kötődést hoznak létre köztük. Ezáltal a gyerekek is megtanulják továbbadni a felmenőinktől kapott ismereteket és tudást. Továbbá egyértelművé vált, hogy a természetes anyagból készített játékok nagyobb örömet tudnak okozni a gyermekek számára, mint egy drágán vett, elemmel működő játék, hiszen, ha közösen készítik, akkor máris eszmei értékkel bír a játék, nem csupán a gyermek, hanem a szülő számára is.

A kutatás során tehát az derült ki, hogy nem merül feledésbe a ránk hagyott tudás, amit szüleinktől, nagyszüleinktől kaptunk. A kitöltők nagy számban adtak választ arra, hogy milyen játékokat készítettek gyermekkorukban, és többségük kifejezte, hogy fontosnak tartja az ismeretátadást. Ez nagyon lényeges eredmény, hiszen nekünk kell továbbadni ezeket az értékeket, hogy még sokáig fennmaradjanak.

A vizsgálatot a közeljövőben ki lehetne terjeszteni akár az ország, a Kárpát-medence más, magyarlakta területeire is. Vármegyéket, falvakat, régiókat is összze lehetne hasonlítani, hogy miként vélekednek az emberek a kézzel készített játékokról, illetve megnézni azt, hogy vannak-e eltérések a játékhasználati, játékkészítési módokban, napjainkban és történeti metszetben.

Felhasznált irodalom

Bihari, A. & Pócs, É. (1985). *Képes magyar néprajz*, Corvina Kiadó, Budapest.
Czikmantory, O., Derzsy, A., Hajdu, Gy. & Weichart, K. (1971). *A magyar népi játékok gyűjteménye*, Egyetemi Nyomda, Budapest.
Gerencsér, K., (2001). *Játékszerek fából*, Faipari Tudományos Alapítvány, Sopron.
Lázár, K. (2005). *Népi játékok*, A Planétás Kiadó – Mezőgazda Kiadó, Budapest.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-12 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 163-172



Culture Born in Play

Tünde Noémi Csiha

University of Sopron, Benedek Elek Faculty of Pedagogy, Institute of Educational Science and Psychology, assistant lecturer 0000-0003-1734-6326

KEYWORDS
- *play*
- *cultural memory*
- *ceremonial communication*
- *knowledge transfer*
- *sanctified space and time*
- *rites*
- *myths*
- *initiation*

ABSTRACT
How can we interpret that culture was born in play? What do we mean by the idea that culture has been played from the beginning? How has play served a culture-creating function since early societies? What role do holidays, rites, and myths play in creating the connective structure of culture and preserving cultural memory? What did this sanctified space and time mean to humanity? How and why did humans replay the act of creating their cosmos and their community's mythical past in sanctified time and space? How are ceremonial communication channels the most ancient form of knowledge transfer, and what is the role of play in this? This study explores the answers to these questions.

KULCSSZAVAK
- *játék*
- *kulturális emlékezet*
- *rituális kommunikáció*
- *tudástranszfer*
- *megszentelt tér és idő*
- *rítusok*
- *mítoszok*
- *beavatás*

ABSZTRAKT
Játékban született kultúra | Hogyan értelmezhetjük azt a ténymegállapítást, hogy a kultúra játékban született? Mit értünk azalatt, hogy a kultúrát kezdettől fogva játszották? Hogyan valósult meg a játék kultúrateremtő funkciója a korai társadalmaktól kezdve? Milyen szerepet játszanak az ünnepek, rítusok és mítoszok a kultúra konnektív struktúrájának kialakulásában és a kulturális emlékezet megőrzésében? Mit jelentett az ember számára a megszentelt tér és idő? Miért és hogyan játszotta újra az ember az univerzuma és a közössége mitikus múltját a megszentelt térben és időben? Hogyan váltak az ünnepek és a szertartások a rituális kommunikáció eszközeivé és a tudástranszfer legősibb formáivá? Milyen szerepe van mindebben a játéknak? Ezekre a kérdésekre ad választ ez a tanulmány.

Play as a cultural phenomenon

Huizinga (2007) interprets play as a cultural phenomenon. He expresses his conviction that human culture began and developed through play, as play itself. He also believes play is part of animal behavior and predates culture. By examining various areas of human culture, he finds play weaving through the vital activities of human communities, particularly in speech, where we use abstract concepts and metaphors, or in myths, which Huizinga considers as representations of human existence. Play is also evident in cultic actions, sacrifices, and initiation rites.

The characteristic features with which Huizinga describes play are also crucial for our understanding. He lists several key aspects: play is a free action, not

e-mail: csiha.tunde@uni-sopron.hu | Address: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

ordered; it provides pleasure and is used to spend free time; it is not a task, but something we engage in as much as we desire. Play is distinct from real, ordinary life. It is marked by spatial and temporal separation, with a closed and delimited location and duration. It has its own internal order and harmony, which bring perfection to an imperfect world. The slightest deviation from the rules spoils play.

Play is indispensable for the individual. It is also essential for the community due to its content and power to build social and spiritual relationships. According to Huizinga, human play realizes the ideal of expression and coexistence, going beyond the biological functions of self-preservation and the survival of the species. Play is shrouded in mystery. In its higher form, it belongs to the sphere of holidays, cults, and the sacred. Within the game, the rules of everyday life do not apply. We have several examples of suspending the usual social order for sacred playtime. During the initiation ceremony, when a young man becomes a member of the male community, he is freed from laws and rules. We can also think of customs related to the Saturnalia, the carnival, or the Panhellenic Games. During the Saturnalia, roles were reversed, and warfare was suspended during the Panhellenic Games.

The culture-creating function of play

When Huizinga writes that play has a culture-creating function, he clarifies that he does not mean that culture comes from the game, nor that what was once a game transforms into culture through some developmental process. Rather, he suggests that culture was initially played. The community communicated and expressed its perception of life and the world through games. Sacred performances and ceremonial competitive games are the recurring forms in which culture was created and developed further through play, as play.

In his book on ancient China, Marcel Granet (1968) writes about the culture-creating effect of festive competition. Archaic communities did everything possible to ensure that holidays and competitions were well organized and that competition was won because the community had an elementary interest in this. Holiday and sacred games were believed to bring blessings and prosperity to the whole community. Ritual actions like crossing a river, climbing a mountain, cutting wood, or picking flowers are similar to ritualistic competitive games. A typical example of the attainment of royal power is when the heroic prince proves his superiority over his opponent through a miraculous test of strength. This kind of duel often ended with the death of the vanquished. Such duels occur in many parts of the world during seasonal celebrations. Granet notes that these games also include competitions between the sexes, often manifested in paired songs and question-and-answer games.

The *agon* in the classical Greco-Roman concept of games

The *agon*, the spirit of competition, and continuous match permeated ancient Greek culture and were always connected to sacredness. Here, we can think of Greek war games, the Olympic, Isthmian, Delphi, Nemean games, or even the *Panathenaia*. On the occasion of the Theseus holiday, a beauty contest was even organized for men. During the *symposia*, the participants measured their skills and competed with each other in songs, riddles, logical reasoning, and the art of eloquence. We can also find mockery competitions related to ceremonies in the ancient Greek tradition. The origin of the Jambos, which originally meant a joke and were performed on the occasion of the Demeter or Dionysus festivals, traces back to them. During the festivals of Demeter and Apollo, men and women sang mocking songs to each other. The basis of everything was the sacred game in the form of a competition (Huizinga, 2007).

The *agon* character was also present in Roman culture. Among other things, it took shape in gladiatorial games, animal fights, and chariot races. However, as Huizinga (2007) specifies, it changed from active action to observation. Slaves fought in the battles. According to Huizinga, substitution with slaves came about because the Romans had a strong sacred character of fighting, and the cult allowed for substitution. In addition to the holidays connected to the date, *ludi votive*-votive games in honor of deceased people or to ward off the wrath of the gods-were held in Rome. In this case, the slightest violation of the rite or an accidental disturbance invalidated the celebration, thus revealing the sanctified nature of the action.

Linguistic approach in the interpretation of the classical Greco-Roman concept of games

Today's research illuminates new connections regarding the peculiarities of classical ancient Greco-Roman game concepts. Stephen Kidd's (2021) philological approach and linguistic analysis support the fact that linguistics contributes much to understanding culture. A thorough study of the vocabulary of the Greek and Latin languages proves that the meaning of "game" in Greco-Roman culture goes far beyond the association of *pais* (child) and *paizein* (to play). In a way significantly different from today's perception, it primarily reflects a positive emotional state that makes it possible to perform or engage in playful activities. This emotional state is the pleasure the sight of something with a high aesthetic value or even a smell can induce in a person. Accordingly, the Greeks referred to delicious food, tempting jewelry, or charming flowers as *paignia* or *athyrmata*, thus reinterpreting our understanding of ancient games. For the Greeks, games designated

a feeling of connectedness to the world of the senses, a pleasant feeling, or the thing that causes it. The verb *paizein* also appears in other contexts.

Anton Bierl (2021) draws attention to the fact that the verb *paizein* was used by the ancient Greeks in connection with dance performances, especially in cases where the chorus also sang. The verb *paizein* expresses regular movements in the rhythm of the ritual dance. The personification of this playful ritual activity, *Paidia*, is depicted in several vase images from the end of the fifth century. The young goddess appears in these depictions, performing light ritualistic dance movements, personifying youthful energy, seduction, and pleasure. Bierl proves that the meaning of the Greek verb *paizein* is simultaneously connected to children's play, to the beauty expressed in the movements of the choral dance, to the posture, to the reinforcement of the gender role of young people, and thus to education. At the festivities, young people could display their attractiveness through cult dances and dramatized mythical stories, providing them the means to deepen their identity.

The role of ritual and celebration in the preservation of cultural memory

Jan Assmann (2011), who posits human memory as the basis of cultural learning, deals primarily with rituals. His research examines the connection between the trinity of memory (as a relationship to the past), identity (as political imagination), and cultural continuity (as the creation of tradition). He gives an example of the importance of cultural memory related to the Pentateuch, which contains several calls for the child to be enlightened about the meaning of rites and laws. At the Seder, the questioning child learns the meaning of "we" by being initiated into a story and memory that fills it with content. He explains that every culture creates its connective structure, i.e., it has a dual effect by connecting and engaging two planes-the social plane and the time dimension plane. Part of the connective structure of the given culture creates a symbolic world of meaning and a shared space of experience, expectation, and action. It offers a norm and a narrative by connecting the past and the present. It creates and preserves defining memories and experiences. All these characteristics of culture, including the normative and narrative aspects, provide the individual with a sense of belonging and identity, allowing an individual to use the "we" category. These aspects form the basis of mythical and historical narratives.

The concept of cultural memory refers to the external dimension of human memory. The seat of memory is the individual's mind, so it can be considered an internal phenomenon. However, the contents stored in the memory, their

organization, and retrievability also have social and cultural aspects. Among the external dimensions of memory, Assmann primarily includes mimetic memory, which helps us learn actions through imitation. Secondly, it involves the memory of objects, the material world surrounding our lives, and the different layers of the present and past. Thirdly, it lists communicative memory, which is vital because consciousness and memory only form in humans through social interactions. Finally, he lists cultural memory, which relates to the meaning attached to things. If routine mimetic actions no longer only serve expediency but also have additional meaning attached to them, they become rituals. Rites belong to the sphere of cultural memory. All rites exhibit the duality of repetition and display. The more strictly individuals follow the fixed order, the more repetition prevails in them. The more freedom you give on certain occasions, the more the display aspect comes to the fore.

In preliterate societies, human memory was the only way to store knowledge to ensure group identity. Community knowledge had to be storable, retrievable, and communicable. According to Assmann, storability was provided by poetic composition, retrievability by ritual display, and communicability by community participation. In this way, sound, rhythm, movement, dance, mimicry, gestures, and ritual actions became the mediating means of knowledge that ensured identity. How did community members share this knowledge? Through participation in meetings and personal presence. Without personal presence, it was impossible to participate in the collective memory. For this reason, holidays and rituals played a vital role in maintaining collective memory. With their regular repetition and return, they ensured the transmission and further perpetuation of identity-assuring knowledge. They sustained the group's identity system and provided community members with the knowledge needed for self-identity. Their ritual repetition guaranteed spatial and temporal community cohesion. Rites created, maintained, and renewed order in archaic societies.

Balandier (1988) claims that order was not a given for archaic societies. It required ritual staging and mythical representation. Myths played a crucial role in creating cosmic order. Assmann defines myth as the past compressed into a story. In connection with the latter, he emphasizes that it carries the mythical prehistory of the community with symbolic fixation. Festivals and rites are ceremonial communication channels through which myths are passed down. In this way, the ritual constitutes the most ancient form of knowledge transfer, giving rise to "the writing of societies without writing." Assmann considers symbolically coded religious acts and actions to be the same cultural units as texts. We have to interpret them to gain information about the community and society to which they belong.

The myth as a means of actualization of the past

Malinowski (1995) and Durkheim (1982) found a close connection between myth, rite, and education (as an action that shapes personality), and from the field of general anthropology and comparative religion, Eliade (1991), Caillois (1989, 1996), Cassirer (1996) and Huizinga (2007) investigated the relationship between myth, ritual, and art (as creative action).

Concerning the original sense of myth, Otálora emphasizes that in traditional societies, it played the role that education plays today (Otálora, 2011). Myth is not merely used to satisfy the need to explain what happened in early times but also actualizes or revives the earlier reality, elevating it to the source of community life and holding community members accountable for stability, well-being, and fertility.

In this regard, Cassirer (1996) mentions that being in the primitive world is more related to the experience of action than abstraction. The holiday is "the place of all metamorphosis and miracles." Based on the study of the rituals of primitive communities, Caillois (1996) uses the concept of sacred transgression. Van Gennep (2008), Turner (2002), and Wulf (2007) employ the concept of liminality in rites of passage. In these approaches, transgression means that the usual canon is relativized, and the principle of alignment with the external norm is overturned. In traditional societies, holidays are occasions par excellence for breaking with the existing order. The holiday is a return to the original and first age, "the place of every metamorphosis, every miracle. Nothing had been stabilized yet, no rules had been announced, and no form had been fixed. What became impossible since then was still feasible (...). The whole universe was plastic, malleable, and inexhaustible" (Caillois, 1996:117).

Sacral transgression and liminality

Caillois interprets transgression as a call for procreation, health, abundance, and rebirth. This is the practice that allows periodic rejuvenation. Liminality is the intermediate state of young initiates in rites of passage, between separation and returns to the community, as described by Van Gennep (2008). Each initiate must undergo three stages: separation from the community, crossing the transition threshold, and returning to the community in a new state of being. In the transition ritual, the individual is an undifferentiated whole, within which he experiences the reduction of personal will to benefit the group. Liminal, transitory subjects have no status and are unclassifiable and undefinable; they can be shaped and shaped by the instructor or the other group members, but at the same time, they

are before the community experience. Egalitarianism, homogenization, humility, and a sense of community develop among neophytes in their experience of the sacred (Turner, 2002).

The man of the archaic age, the "homo religiosus"

Religiosity deeply defined and permeated the life and everyday lives of archaic people. Religion historian Mircea Eliade (2022) refers to archaic people as *homo religiosus*; people who feared and respected the gods. This religious experience is the basis of humanity's relationship to divine power, about which it tries to define itself. While writing about the relationship between the sacred and the profane, Eliade explains that archaic societies attached religious significance to their world. Under the influence of the experience of divine power, the people of prehistoric societies wanted to draw as close as possible to the holy and wanted to live near the places of the holy manifestation. For the saint, it was synonymous with being saturated with energy and vitality. In the beginning, therefore, he sanctified his surroundings and, in a later phase, his daily actions, which helped him maintain his existence and stay alive.

András Németh (2010) notes that the life of archaic communities was determined by the sky bending over people, the rites developed in the community, the myths that tell the story of prehistory, the magic that is part of religiosity, and the associated system of symbols and rules, which at the same time, determined humanity's place in the world. The repetition of rites, prehistoric history, and the great deeds of mythical heroes condensed into symbolic religious actions, ensuring predictability for the community, full compliance with the rules, and the maintenance of social order. "This relation to the heavenly, divine pattern connects man with divinity. Individual human activities gain meaning and approval as far as they are part of the sacred and follow the ancient rites established "at the beginning of time." The effort to conform to the deity was more important for the community than anything else. Balance was guaranteed in people's lives by gaining the benevolence and support of the deity. The loss of divine support threatened people of the archaic age with the fear that their existence would "fall back" into "primordial chaos" (Németh, 2010:15-17).

Sacred and profane time

The sacred and the profane are two ways of being in the world. Eliade distinguishes between profane and sacred time, as well as profane and sacred space. He defines pre-modern times as until the end of the Middle Ages for Europe, and the First World War for the rest of the world. In pre-modern times, god-fearing *homo religiosus* experienced profane time as everyday life filled with everyday actions lacking religious significance.

Holidays disrupted the continuity of profane time in pre-modern times. Pre-modern people had the opportunity to cross over into sacred time. Crossing over occurred through rites. There is a sharp contrast between the two types of time: sacred time is a mythical ancient time reversible by its very nature, which the religious person makes present again. Religious holidays and the liturgical time spent on them serve to make present some sacred events that happened in the mythical past. Participating in holidays this way guaranteed that people left profane time and entered mythical time, which manifested again through holidays.

A characteristic of sacred time is that it does not "pass" linearly but moves forward and does not represent an irreversible period or duration. Festivals and holidays revive the actions the gods performed and sanctified when they created the world. Holidays or festivals revisit the first appearance of sacred time, where *ab origine* and *in illo tempore* appeared. The gods sanctified time by creating the elements of reality in our world. At the same time, the gods also created sacred time, which is of the same age as creation, sanctified by the presence and actions of the gods. Of the two types of time, sacred time is circular, reversible, and recoverable. It appears as a hereditary, mythical presence, ensuring participatory rites for *homo religiosus*. This sacred time is, in some ways, related to eternity. *Homo religiosus* did not live in a historical time, in the historical present, but worked to benefit from the sacred time.

In Eliade's definition, the most significant difference in the perception of time between secular and religious people is that the religious perceive liturgical time as possessing a supernatural quality. Secular people also perceive the rhythm of alternating periods-such as the alternation of time spent at work and periods of free time spent having fun-but experience no break in time. It is perpetually linearly advancing time, bound to human existence, which begins with birth and ends with death. Its rhythm can be of different intensity, but *homo nonreligiosus* experiences it as purely human, unconnected to any divine presence or supernatural quality. There is no secret of this time, into which one could gain initiation through obscure rites, where one would have to return to mythical times in order-even for a limited time interval-to be connected to the divine, the supernatural, the eternal. In the case of homo religiosus, sacred time does not belong to the historical

present so much that it almost stops the duration of profane time at specific periods. Time in pre-Christian religions is a sacred, mythical time that reappears occasionally. A primeval time not found in the historical past. Nothing else preceded it; nothing else existed before the narration of the reality narrated in the myth, which arose all at once.

Sacred and profane space

According to Eliade, creating sacred space relates to sacralizing the world and making it holy. For *homo religiosus*, space is not homogeneous. Sacred spaces charged with power contrast with non-sacred spaces and formless spatial domains. For *homo religiosus*, the inhomogeneity of space means that sacred space is the only real space, representing a solid point in the world, a central axis from which all orientation starts. In a boundless, homogenous space lacking identifiers and orientation possibilities, the *hierophany*- the manifestation of the holy and divine-reveals a solid point and center. The discovery and projection of this solid point, the center of the world, is identified with the creation of the world and is very significant in ritual orientation and living one's existence. Evidence that *homo religiosus* experienced the continuity of space as divided exists in examples like thresholds or doors, which fulfilled ritual functions by concretely marking the cessation of spatial continuity.

Crossing the threshold was followed by many rites. For example, in old Eastern cultures, judgments were announced on thresholds, which housed guardian spirits, etc. Every sacred space is associated with *hierophany*- the manifestation and revelation of a god's presence. Through this, holiness breaks through, highlighting a specific area from the cosmic and otherwise chaotic environment and qualitatively changing it. The center of the world is where the *hierophany* broke through the planes and where the three cosmic planes-earth, sky, and underworld-come into contact with each other. The cosmic pillar that maintains the connection between the three planes stands in the center of the world, and the habitable world forms around it. Many myths, rites, and religious ideas are based on this traditional world system. The world can be understood as the world of *homo religiosus* as far as it has been sanctified, as far as it manifests itself as a holy world. *Hierophanies* and the sanctification of space have a cosmogonic significance for *homo religiosus*. Settling somewhere, choosing, and creating a place of residence means repeating the cosmogony and imitating the work of the gods. Therefore, the decision to create a residence is religious for *homo religiosus*. A religious person feels homesick for the divine world. This religious desire expresses that the cosmos in which he lives should be as pure and holy as it was

when god created it. How are the sacredness of time and space connected? The experience of living the sacred time allows the *homo religiosus* to occasionally find his way back to the first moment of creation, *in principio*.

Initiation rites – repetition of the initial divine acts by imitation

This religious, *numinosus* (Otto, 1997) worldview of archaic people led to the development of initiation ceremonies, where the initiates repeated the initial divine actions from the time of the creation of the world, on the model of gods or divine heroes, thus sanctifying their world and transferring and receiving all that knowledge to the mythical about heroes and the beginning of the world, knowing which they could now assume responsibility for their community (Eliade, 2022).

References

Assmann, J. (2011). *Cultural Memory and Early Civilization*. Cambridge University Press DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511996306
Balandier, G. (1988). *Le désordre: Éloge du mouvement*. Fayard, Paris
Bierl, A. (2021). Choral Dance as Play: Paizein in Greek Drama, or Body Movement as Sexual Attraction between Gender and Genre. In: Dasen, V. & Vespa, M. (eds.), *Play and Games in Classical Antiquity.* Presses Universitaires de Liege, 29-47. DOI: https://doi.org/10.4000/books.pulg.25528
Caillois, R. (1996). *El hombre y lo sagrado*. F.C.E, México
Cassirer, E. (1996). *Antropología filosófica*. F.C.E, Bogotá
Durkheim, É. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal Editor, Madrid
Eliade, M. (1991). *Aspects du mythe*. Éditions Gallimard, Paris
Eliade, M. (2022). *A szent és a profán*. Helikon Könyvkiadó, Budapest
Granet, M. (1968). *La pensée chinoise*, Albin Michel, Paris
Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Alianza Editorial, Madrid
Kidd, S. E. (2021). Le jeu est-il une émotion? Enquête sur la paidia grecque. In: Dasen, V. & Vespa, Me (eds.), *Play and Games in Classical Antiquity*. Presses Universitaires de Liege, 19-28. DOI: https://doi.org/10.4000/books.pulg.25518
Malinowski, B. (1995). *Estudio de la psicología primitiva*. Altaya, Barcelona
Németh, A. (2010). *Emberi idővilágok*. Pedagógiai megközelítések. Gondolat, Budapest
Otálora, L. (2011). El mito, el rito y la educación: puntos de encuentro, riesgos y esperanzas. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 249-268. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38492
Otto, Rudolf (1997). *A Szent*. Osiris Kiadó, Budapest
Turner, V. (2002). *A rituális folyamat*. Osiris Kiadó, Budapest
Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso*. Alianza Editorial, Madrid
Wulf, Ch. (2007). *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia, Budapest

• The latest verification date for online references in the study is 28 December 2024.

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-13 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 173-188

Etnikai csoportokhoz kapcsolódó előítéletek és preferenciák a gyermekek babaválasztásában nemzetközi kitekintéssel



Pásztor Enikő Judit

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, egyetemi docens, rektorhelyettes 0009-0004-8006-6604

KEYWORDS

- *doll*
- *white doll*
- *black doll*
- *doll research*
- *intercultural education*
- *multicultural education*
- *racial prejudice*
- *racism*

ABSTRACT

Prejudices and preferences related to ethnic groups in children's doll selection with an International perspective | Dolls have been toys accompanying humanity for millennia, playing a significant role primarily, though not exclusively, in the psychological development and upbringing of girls. Their history, cultural significance, and evolution reflect changes in human society and the fulfillment of children's social needs. From antiquity to the present, dolls have undergone continuous transformation and assumed various symbolic roles (Pásztor, 2022). Dolls can also aid in overcoming racial prejudices, a mission that has gained prominence in early childhood education in the 21st century. This is evidenced by international studies focusing on preschoolers' preferences for dolls. Researchers have examined whether children prefer to play with white or black dolls, and which they consider beautiful, intelligent, or, conversely, unattractive and unintelligent. Experiments involving dolls have a long history, with documented findings on the subject dating back to the 1940s in America by Clark & Clark (Király & Karlson, 1979).

In this study, we present preschool doll research and its conclusions as described in international literature. Using the Eric and Scopus databases as sources, we draw on the findings of international researchers to highlight the presence of racial prejudice in children's play through the lens of dolls.

KULCSSZAVAK

- *baba*
- *fehér baba*
- *színesbőrű baba*
- *babakutatások*
- *interkulturális nevelés*
- *multikulturális nevelés*
- *faji előítéletek*
- *rasszizmus*

ABSZTRAKT

A babák az emberiséget évezredek óta kísérő játékok, melyek legfőképpen, de nem kizárólagosan a leánygyermekek lelki életében és nevelésében játszanak fontos szerepet. Történetük, kulturális jelentőségük és fejlődésük tükrözi az emberi társadalom változásait és a gyermekek szociális szükségleteinek kielégítését. Az ókortól napjainkig a babák folyamatosan alakultak és különböző szimbolikus szerepeket töltöttek be (Pásztor, 2022). A babák segíthetnek a faji előítéletek leküzdésében is. A 21. században ez a küldetésük a kisgyermeknevelésben felerősödött. Jól mutatják ezt azok a nemzetközi kutatások, melyek fókuszában az óvodások babaválasztási preferenciáinak megfigyelése áll. A gyermekek játékában azt vizsgálták, vajon az óvodások a fehér vagy a színes bőrű babákkal játszanak szívesebben, melyiket tartják szépnek, okosnak és melyiket csúnyának, butának. A babákkal folytatott kísérletek nagy múltra tekintenek vissza. Már az 1940-es években Amerikában Clark és Clark is dokumentált kutatási eredményeket e témában (Király & Karlson, 1979). Tanulmányunkban nemzetközi szakirodalmakban bemutatott óvodai babakutatásokat és azok konklúzióit ismertetjük. Forrásként az Eric és a Scopus adatbázisokat használtuk és az ezekből nyert publikációk alapján nemzetközi kutatók eredményeivel világítunk rá a faji előítéletek jelenlétére a gyermekek játékában a babák aspektusából.

e-mail: pasztor.eniko@uni-sopron.hu | Cím:H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Bevezető

Az első legkorábbi fennmaradt régészeti leletek a babákról több mint négyezer évvel ezelőtti civilizációkból származnak, az ókori Egyiptomból és Mezopotámiából maradtak ránk. A babák anyagukban, kinézetükben sokat változtak az évezredek során. Funkciójuk sem mutat minden történelmi korban teljes mértékben azonosságot. A babák évezredes történetisége rávilágít annak pedagógiai fontosságára. Nélkülözhetetlen játék gyermekkorban, de a felnőttek világából sem hiányzik. A mai kor babavilága nagyon változatos képet mutat. Jelen vannak a ma már klasszikusnak mondható babák, melyek évszázadok óta gyermekek millióinak okoznak örömöt. Kaphatók és még mindig népszerűek a nagymama korba lépett Barbie babák és azok leszármazottai is, de nem vesztett népszerűségéből a Waldorf-baba sem. Aztán szinte minden évtizedre jut egy-két új sztárbaba, melyek hasznossága és esztétikuma erősen megkérdőjelezhető (Pásztor, 2022).

A babák megszámlálhatatlan variációja népesítette be a gyerekszobákat és a gyermeknevelési intézményeket. Bizonyítottan fejlesztő hatásúak a gyermekek személyiségére (Rónainé, 1994). A babázás minden gyermek számára hasznos tevékenység lehet, nemtől függetlenül, hozzájárulva a gyermekek érzelmi és társas fejlődéséhez. A baba megvigasztalja a gyermekeket, örömöt okoz nekik, a játszó- és lelkitársuk, bátorítójuk és nem mellesleg az egyik legjobb barátjuk. A baba ugyanakkor kiszolgáltatott a tulajdonosának (Pohl, é. n.). A gyermeknek hatalma van a babája fölött, ő uralkodik rajta. Kifejezheti örömét és bánatát vele. *„Ölheti és ölelheti”*, amely tulajdonképpen médium, felfogja, levezeti az indulatokat, kiszolgál (Pungorné, 2013). A gyermekkor sajátossága ennek a játékeszköznek a folyamatos átváltozása, ami a gyermekek fantáziájának köszönhető (Pohl, é. n.). A gyermek a babával való játéka közben fedezi fel a körülötte lévő világot, ismeri meg környezetét és az abban élőket. A baba egy olyan tárgy, ami közvetít az általános és az egyedi, a saját és az idegen, az *„én és a te”* között. A baba egy átmeneti tárgy, melyet a gyermek igazi kincsként őriz, amivel vigaszt talál. Winnicott szerint nem ez a tárgy az átmeneti. A kifejezés a csecsemőnél az anyával való szoros kapcsolat és a tőle való különállóság állapota közötti átmenetre utal (Winnicott, 1999). Az anya jelenlétét szimbolizálja akkor is, ha ő nincs a gyermek közelében. Ez a játékeszköz elszenvedi vagy átéli mindazt, ami a gyermeket foglalkoztatja. Segítségével leküzdheti a félelmeit és ez hozzájárul az én-identitásának a fejlődéséhez. A játékában rekonstruálja vagy elképzeli a valóságot. A gyermek, amíg nem tudja még kifejezni szóban, hogy miért és hogyan játszik, játéka sokkal inkább a beleélés, a tapogatódzás cselekvése, mint a gondolkodásé. Játékában a felnőttek tevékenységeinek utánzásában él. Utánozva

érti meg azok cselekvéseit, főz, mint az anya, eteti, vagy éppen tisztába teszi a babáját (Pohl, é. n.).

A babázás fontos tevékenysége tehát a gyermekeknek, mely hozzájárul személyiségfejlődésükhöz, feszültségeik oldásához és örömforrás is számukra (Clouder & Nicol, 2007:12).

Szerepkörük a 21. században egyre inkább kiegészült már azzal is, hogy használják őket érzékenyítésre, és fontos kellékei lettek a multikulturális nevelésnek is. A multikulturális társadalmakban a nevelés szerepe más jelentéssel bír a nyugat-európai és a közép- és kelet-európai országok számára. Adódik ez abból, hogy a nyugati, fejlett országok a bevándorlók számára célországnak számítanak, ahová elsősorban munkavállalási céllal érkeznek a migránsok. Ezekben az országokban óriási súly nehezedik a nevelési és oktatási intézményekre a migráns gyerekek óvodai/iskolai integrációs kérdéseinek megoldása miatt (Torgyik, 2009:31). A nevelési intézményekben, különösen azokban az országokban, ahol a népesség faji összetétele jellemzően rendkívül heterogén, már régóta ott találjuk a színes bőrű babákat is. Ezekben az országokban különösen fontos szerepet játszanak az óvodai nevelésben a fehér és színes bőrű babák, melyek kiváló segítők a rasszizmus, a faji előítéletek és a diszkrimináció leküzdésében (Király & Karlson, 1979; Sturdivant, 2020).

Egy 2022-es magyarországi kutatásom, amiben 15 intézmény (12 óvoda és 3 bölcsőde) babakészletét vizsgáltam meg, még azt mutatja, hogy az óvodai nevelésben hazánkban csak elvétve részei a játékoknak a színes bőrű babák. A kutatásomba bevont 83 baba közül összesen három nem fehér babát találtam, ezek mindegyike bölcsődei játék. Az intézményvezetőket arra kértem, hogy a babakutatásomhoz küldjenek olyan fotókat, melyek jól reprezentálják a bölcsőde vagy az óvoda csoportjaiban található babák sokféleségét. Mivel nem az összes játékbabáról készítettek fotókat, ezért nem lehetünk biztosak abban, hogy nincs az intézményben színes bőrű baba. Országszerte számos óvodában és bölcsődében megfordultam már. Eddigi megfigyeléseim alapján azt tapasztaltam, hogy a bölcsődékben jelen vannak, de már egyre több óvoda játékkészletében is megtalálhatók ezek a babák. Ezt indokolja a magyarországi 13 nemzetiség között legnagyobb roma nemzetiség jelenléte is, de a 21. században felerősödött migráció és ennek hatására a különböző kultúrák befogadása is. Mint ahogy Forray (2003) fogalmaz: *„A még mindig nagyon is egynyelvű, egy-kultúrájú Magyarországon a nemzeti kisebbségek nyelvének, történetének, kultúrájának iskolai megismertetése, oktatása végre abba az irányba mutat, ami Európa legnagyobb kulturális értékének számít: a kulturális sokféleség megőrzése felé”* (Forray, 2003:18).

A faji különbségek észlelése és a rasszizmus csírái a gyermekek babás játékaiban nemzetközi kitekintéssel

A rasszizmus fogalma a rassz kategóriákból indul, illetve a „race thinking”-ből, amit nehéz magyarra lefordítani. *„Jelentése nagyjából annyit tesz, hogy egy adott közösségről alkotott gondolatainkat alapfeltevések határozzák meg, amelyeket e közösség származásához kapcsolunk”* (Munk, 2012:12). Az előítélet-kutatások klasszikusa, G. W. Allport (1954) szerint az előítélet egy olyan ellenséges hozzáállás, amely téves általánosításokon alapul, figyelmen kívül hagyja az igazságot és az őszinteséget. Mérgezi az emberek közötti kapcsolatokat. Irányulhat egy teljes csoportra vagy egy egyénre pusztán azért, mert az adott csoport tagja (Kardeş & Kozikoğlu, 2021; Gárdos, 2020). Sokan azt gondolják, hogy a kisgyermekek nem észlelik a faji különbségeket (Doucet & Adair, 2013; Hirschfeld, 2012, idézi Sturdivant, 2020), valójában azonban már három hónapos csecsemők is képesek észlelni a rasszbeli különbségeket, továbbá a hároméves gyermekeknél már egyértelműen kimutathatók a faji előítéletek. A kisgyermekek észreveszik és kíváncsian rácsodálkoznak az emberek azon jellegzetességeire, amelyeket a társadalom faji különbségként azonosít. A szem formája, a bőr színe és a haj különösen felkelti az érdeklődésüket (Derman-Sparks & Edwards, 2020). Hindley és Olsen (2017) szerint *„[...] nyolcéves korra a faji attitűdök már jól kialakulnak, és általában nem változnak, hacsak a gyermeket nem érik jelentős tapasztalatok és felnőtt iránymutatás, amelyek ellentmondanak a társadalmi előítéleteknek”* (idézi Sturdivant, 2020:10). A felnőttek előítéleteinek és a diszkriminációnak a gyökereit a kora gyermekkorban kell keresnünk. Éppen ezért kiemelt jelentősége van a kisgyermekkori nevelésnek a tolerancia, a kultúrák befogadása és az előítéletek megszűntetése terén. Az óvodapedagógusok központi szerepet játszanak a kulturális elfogadás és a pozitív faji interakció megalapozásában kisgyermekkorban (Abdullah & Abdullah, 2018). A pedagógusoknak kiváló lehetőségük van arra, hogy segítsenek a gyermekeknek megérteni a multikulturális társadalom összetettségét (Vittrup, 2016). A gyermekek elfogadó, befogadó attitűdjének kialakításában szerepe van az inkluzív nevelésnek is. Az inklúzió szó a 17. századi latin includere kifejezésből eredeztethető, jelentése: tartalmaz (Vida, 2018:39). E jelentés előrevetíti annak pedagógiai célkitűzését is, miszerint a gyermekeket úgy kell integrálni a nevelési/oktatási intézményekbe, hogy azok teljesjogú, egyenértékű tagjai legyenek annak a közösségnek.

A színes bőrű babák és a gyermekirodalom összefonódása a 18-19. században

Híres regényírók memoárjai állnak forrásként rendelkezésre a gyermekek játékában megjelenő rasszista megnyilvánulásokról. A 19. században a fehér gyermekek – főleg, de nem kizárólag lányok – olvastak a rabszolgaságról szóló könyveket, majd babákat használtak arra, hogy eljátsszák a faji erőszak és a kényszermunka jeleneteit. Erről olvashatunk többek között Georgianna Hamlen[1] memoáríró visszaemlékezéseiben, aki azt a történetet osztotta meg olvasóival, amikor egyik gyermekkori barátja, aki épp a déli ültetvényekről és a fekete rabszolgákról olvasott, hat fekete porcelánbabát szerzett, amelyeket aztán rabszolgaként helyezett el egy fehér baba mellett, aki *„nagyon szépnek és nagyon büszkének tűnt"*. Egy másik regényíró, Amelia Barr[2] gyerekkorában egy iskolai könyvben látott egy képet, amelyen egy fekete rabszolga láncokba verve, cukornádültetvényen dolgozott, mellette egy magas, fehér felügyelő ostorral a kezében. A kép hatására Barr ellopta anyja kulcscsomójának acélláncát, láncokba verte a fekete babáját és egy fehér babát választott felügyelőnek. Említésre méltó még Frances Hodgson Burnett[3] angol származású amerikai írónő, akinek szintén a visszaemlékezéseiből ismert, hogy amikor megírta első nagy sikerű gyermekkönyvét, a Little Lord Fauntleroy-t, ő maga még gyermek volt. Ekkor olvasta Harriet Beecher Stowe *Tamás bátya kunyhója* című regényét, melynek átélésének teljességéhez a kislány egy fekete babára vágyott. Amikor Burnett megszerezte ezt a babát, Topsy-nak nevezte el, és azokat a részeket „játszotta" el vele a regényből, amelyeket a legizgalmasabbnak talált. Volt egy fehér babája is, amit Évának hívott. Az is előfordult, hogy a kislány a fekete babát egy gyertyatartó állványhoz kötözte és értelmetlen dühvel ostorozta. A verés alatt a baba *„vidáman torz"* vigyorral tartotta magát, ami arra utalt a lány számára, hogy Tamás bátya élvezte, hogy *„brutálisan korbácsolják"* (Bernstein, 2011).

A visszaemlékezésekből arra következtethetünk, hogy ezek a faji és rasszista megnyilvánulások mindig a babajáték során bontakoztak ki. Az olvasásélményhez kellett egy tárgy, ami a fent bemutatott példáknál mindig a baba

[1] Georgianna Hamlen (1846-1918) egy kevésbé ismert amerikai szerző, akinek legismertebb munkája a Chats: Now Talked Of This And Then Of That, amely 1885-ben jelent meg.

[2] Amelia Edith Huddleston Barr (1831-1919) brit származású amerikai írónő volt, aki történelmi regényeket írt, és főként a 19. századi amerikai életet ábrázolta műveiben.

[3] Frances Hodgson Burnett (1849-1924) angol származású amerikai írónő leginkább ifjúsági regényeiről ismert, köztük olyan időtlen klasszikusokról, mint *A titkos kert* (*The Secret Garden*), *A kis lord* (*Little Lord Fauntleroy*) és *A padlásszoba kis hercegnője* (*A Little Princess*). Burnett írásaiban gyakran jelenik meg a társadalmi osztálykülönbségek ábrázolása és a gyerekek érzelmi fejlődésének bemutatása. Műveit mély empátia és fantáziadús stílus jellemzi, ezáltal karakterei, gyakran a nehézségek ellenére, megtalálják a boldogságot és a belső erőt.

volt. Burnett, Barr és sok más gyereknél az irodalom és a tárgyi kultúra egymásra hatva ösztönözte őket a játékra. Burnett ezt úgy fejezte ki, hogy a történetek babák nélkül *„tökéletlenek”* voltak, és a babák *„csak fűrészporral töltött tárgyaknak tűntek*”, míg *„az irodalom segítette a képzeletet, és karaktert adott nekik”* (Bernstein, 2011).

A gyermekirodalom a tárgyi kultúrával kereskedelmi kapcsolatban áll. Bernstein (2011) hangsúlyozza, hogy ez a kölcsönhatás egészen a 18. századig nyúlik vissza. 1744-ben a brit kiadó és könyvárus John Newbery *A Little Pretty Pocket-Book* című könyvet labdákkal és tűpárnákkal kombinálva árusította. Ez a párosítás napjaink *American Girl* sorozatáig terjed, ahol könyvek és babák egészítik ki egymást. Newbery nemcsak rendkívül sok árut adott el, hanem megteremtette a gyerekeket, mint piacot, és a gyermekirodalmat különálló irodalmi kategóriaként kezelte (Bernstein, 2011).

Ezáltal a gyermekirodalom, mint műfaj nagyban a könyvek és játékok közötti kapcsolat révén bontakozott ki, és ez a kapcsolat a tizennyolcadik század óta napjainkig jelen van. Bernstein (2011) úgy fogalmaz, hogy a játékkultúra anyagi világa iránti vonzódás különbözteti meg a gyermekirodalmat más irodalomtípusoktól. A gyermekirodalom és a játékok közötti, játékon keresztüli párosítás tehát már három évszázada fennáll. Ez akkor is igaz, ha a kiadók nem is értékesítik a könyveket és babákat kombinált csomagokban, hiszen sok gyerek maga hozza létre a játékában ezt a kapcsolatot, ahogy Burnett is tette. Az utóbbi években számos gyermekirodalmi alkotás, mint például *Curious George* és *The Cat in the Hat,* amelyeket egyébként eredetileg nem könyv jellegű árucikkekkel összepárosítva forgalmaztak, később különféle termékekkel, például babákkal, matricákkal vagy pizsamákkal kerültek kereskedelmi forgalomba. Bernstein (2011) megfogalmazása szerint a könyvek és a játékok összekeverednek a gyerekszobákban, az ágyakban és a játék során (Bernstein, 2011:162).

A 19. századi babagyártók a fekete babáikkal a rasszista erőszak eljátszására ösztönözték a gyerekeket azáltal, hogy olyan fekete babákat készítettek, amelyek alapanyaga főként gumi és textil volt, kibírták a durva bánásmódot, amit a porcelán- vagy viaszbabák nem viseltek volna el. Erre engednek következtetni azok a szabadalmi beadványok és reklámok, amelyek gyakran úgy mutatták be a puha, fekete babákat, mint amelyek erőszakos játékra ösztönöznek. 1893-94-ben a massachusettsi Arnold Print Works *„Topsy”* és *„Pickaninny”* néven egy fekete babát hirdetett a következő hirdetési szöveggel: *„Melyik amerikai gyerek ne szeretne egy rongyból készült ‘néger’ babát – olyat, amit lehet simogatni vagy dobálni anélkül, hogy baja esne a babának vagy bárminek, amihez hozzávágják? A ‘Pickaninny’ minden igényt kielégít”*. A hirdetés szerint a babát azért lehet és kell „dobálni”, mert fekete és textilből

készült, és ez az elpusztíthatóság tette kívánatossá. A massachusettsi gyártó *„Topsy”* babája, valamint Burnett számára a puha fekete babák, Tamás bátya kunyhója történetével kombinálva, arra sarkallták a gyerekeket, hogy az erőszakos játék jeleneteit eljátsszák (Bernstein, 2011:164).

Bernstein (2011) még egy másik különös esetre világít rá. 1898-ban egy minneapolisi újság arra kérte a gyerekeket, hogy írjanak levelet játékaikról. Negyven gyermeklevelet közöltek, ezekből hét a fekete babákról szólt és legtöbbjük erőszakról számolt be. Egy Alice Leland nevű kislány azt írta levelében, hogy *„halálra égetett”* egy fekete babát, míg Wm. Scholtz azt osztotta meg az olvasókkal, hogy élvezettel csipkedte *„kis fekete gumibabáját.”* Bernstein szerint (2011) a gyerekek társszerzői annak a játék-könyv-játék formációnak, amelytől ma már elválaszthatatlan a gyermekirodalom. A gyerekek nem csak befogadják az irodalmat, befogadják a történetek és az anyagi kultúra együttes forgatókönyveit, majd közösen kialakítanak egy harmadik elemet: magát a játékot. Ez a három elem szervesen kapcsolódik egymáshoz. A gyerekek közvetítésével az írókkal és játékgyártókkal közösen létrehozott forgatókönyvek elválaszthatatlanok tehát a gyermekirodalomtól (Bernstein, 2011).

Kutatások az óvodás gyermekek színesbőrű babákkal kapcsolatos attitűdjéről

Számos kutatást folytattak a gyermekek attitűdjéről az eltérő bőrszínnel rendelkező babákról, ezáltal rávilágítva a rasszizmus és faji előítéletek kora gyermekkorban már meghatározó jelenlétére. 1947-ben Clark és Clark 253 fekete óvodás és általános iskolás gyermek megkérdezésével végzett kutatásokat az USA-ban. A faji azonosítás hatását vizsgálták az önképre a szegregált délen és az integrált északon. A kutatásban arra kérték a fehér és az afroamerikai gyerekeket, hogy válasszanak maguknak fehér vagy fekete babát. A legtöbb afroamerikai gyermek már hároméves is a fehér babához nyúlt. A kísérletben megkérdezték a gyerekeket, hogy melyik a szebb, okosabb és melyik a rossz, buta baba. A fehér gyerekeknél sejthető volt, hogy a fehér babákkal szeretnek játszani, de a kísérlet szomorú eredménye, hogy az afroamerikai gyerekek is a fehér babákat választották (Király & Karlson, 1979). Catz (1973) hasonló kutatási eredményekről számolt be. A babaválasztási vizsgálat eredményei ugyanúgy azt mutatták, hogy mind a fekete, mind a fehér óvodás gyerekek erősen preferálták a fehér babákat. Amerikában feketén felnőni, különösen a kutatás időszakában, nem volt könnyű feladat. A rasszizmus és a diszkrimináció ugyanúgy része Amerika örökségének, mint a demokrácia és az egyenlőség (Király & Karlson, 1979).

A 21. században is egyre több kutatót foglalkoztat ez a téma. 2016-ban Lavarone, L. és Durso, R. újságírók végeztek hasonló kísérletet színes bőrű, olasz gyermekekkel. Vizsgálatuk arra irányult, hogy az afroamerikai gyerekek milyen mértékben élnek meg kirekesztettséget az előítélet, diszkrimináció és faji szegregáció következtében. Ezeknek a gyerekeknek ugyanúgy színes bőrű és fehér babák közül kellett választaniuk. Először azt kérdezték meg a vizsgálatban részt vett színes bőrű olasz gyerekektől, hogy a velük szemben elhelyezett két baba közül (egy fehér és egy színes bőrű) melyik a fehér, aztán hogy melyik a fekete (*Which is the white doll? Which is the black doll?*). Természetesen a megfelelő babára mutattak. Aztán amikor azt kérdezték meg tőlük, hogy melyik baba szép (*Which doll is pretty?*), volt, aki a fehér, de volt, aki a színes bőrű babára mutatott. Arra a kérdésre, hogy melyik a csúnya (*Which is ugly?*), az a kislány, aki a színes bőrű babát találta szépnek, itt a fehéret jelölte meg csúnyának a többiekkel együtt. Azonban amikor a kutatók arra kérték a gyerekeket, hogy válasszák ki azt a babát, amelyik szerintük rossz (*Which one is bad?*), akkor mindenki a színesbőrű babára mutatott, az a kislány is, aki az előzőekben még a színes bőrű babát szépnek gondolta. Minden gyerek a fehér babát jelölte, amikor a jó babát kellett kiválasztaniuk *(Which one is good?).* A kutatók arra is kíváncsiak voltak, vajon mért tartják a fehér babát jónak. A gyerekek válaszaiban ott találjuk például, hogy azért, mert a szeme kék. Minden gyerek a színes bőrű babára mutatott, amikor azt kérdezték tőlük, hogy melyik baba hasonlít rájuk *(And which doll looks like you?).* Kísérletükkel azt bizonyítják, hogy a 21. században hasonlóan jelen van az előítéletesség, a faji megkülönböztetés, mint a 20. század első felében az amerikai társadalomban. A két kísérlet sajnos sok hasonlóságot mutat. Az internetes videómegosztón[4] elérhető videófelvételből arra következtethetünk, hogy a színes bőrű, olasz gyerekek még mindig hátrányos megkülönböztetést és elutasítást tapasztalnak. A forrás azt sugallja, hogy az olasz társadalom nem támogatja megfelelően a különböző etnikai csoportok közötti elfogadást, ami negatív hatással van a gyermekek önképére.

Jordan és Hernandez-Reif (2009) (idézi Sturdivant, 2020) vizsgálatai szintén nagymértékű hasonlóságot mutatnak Clark és Clark kutatásaival. Ők ugyancsak fehér preferenciát figyeltek meg óvodások körében, amikor a gyerekek fehér és fekete digitális rajzfilmfigurák közül választhattak. Ami elszomorító, hogy Sturdivant és Alanis (2020) is arra világít rá, hogy az óvodai csoportban, ahol nem esett szó a sokszínűségről, a gyerekek elutasították a fekete babákat, és inkább a fehér és latin babákat választották, amelyek világos bőrűek és egyenes hajúak voltak. Ez nem csupán amerikai fekete-fehér kérdés tehát. Jesuvadian és Wright (2009) (idézi Sturdivant, 2020) például azt

[4] Fanpage.it: Doll test – The effects of racism on children (2016-03-21.) URL: https://youtu.be/QRZPw-9sJtQ

találták, hogy a gyerekek az indiai baba sötét bőrét azzal társították, hogy nincs barátja (Sturdivant, 2020). Érdekes azonban, hogy míg Szingapúrban a kínai és indiai gyerekekkel végzett kísérletben a kínai gyerekek (domináns csoport) egyértelműen előnyben részesítették a saját rasszukat, addig az indiai gyerekek nem mutattak hasonló preferenciát. Ez azt mutatja, hogy a kisgyermekek inkább részesítik előnyben a társadalmukban domináns faji vagy etnikai csoportot (Setoh és munkatársai, 2017 idézi Sturdivant, 2020). Fontos megjegyezni azonban, hogy a két fent említett kutatás során jutalmazással és mesemondással képesek voltak megváltoztatni a gyermekek rasszhoz fűződő attitűdjét (Sturdivant, 2020). Ez reménykeltő, hiszen azt vetíti előre, hogy a pedagógusok pozitívan befolyásolhatják az óvodások nézeteit. A felnőttek, a gyermekek szülei és az őket nevelő óvodapedagógusok kulcsszereplői annak a folyamatnak, ami elősegíti a gyermekek pozitív faji identitását.



1. ábra: Játékbabák egy szlovén óvodában
(Forrás: saját fotó)

Sturdivant, (2020) ugyancsak egy nagyon érdekes kutatást végzett az USA-ban a gyermekek játékáról különböző rasszokat és etnikumokat ábrázoló babákkal. Ez az exploratív kutatás a faji tudatosságot és attitűdöket vizsgálta a gyermekek óvodai drámajátékában megjelenő faji diskurzuson keresztül két óvodai csoportban. A játék során a gyermekek fajjal és etnikummal kapcsolatos értelmezéseinek megismerése rávilágít arra, hogyan kezelhetik a kora gyermekkori pedagógusok ezeket a kérdéseket az óvodai csoportokban. A kutatásban arra is keresték a választ, hogyan észlelik és írják le az óvodapedagógusok a faji előítéleteket és attitűdöket a gyerekek babajátékában. Vizsgálatukba két koragyermekkor pedagógust és két intézményvezető pedagógust vontak be, akik megfigyeléseket végeztek a gyermekek babás játékairól. Három héten keresztül végezték a megfigyeléseiket, melynek során feljegyzéseket készítettek és kitöltöttek egy kérdőívet a megfigyelt jelenségekről. A kérdőívben a kutatók a következő kérdéseket tették fel:

- A gyerekek mely babákat részesítették előnyben?
- Mely babákat utasították el vagy hagytak figyelmen kívül?
- Mely gyerekek játszottak a babákkal?
- Kikkel játszottak együtt, és hogyan használták a babákat a játék során?
- Hogyan írják le az óvodapedagógusok a kisgyermekek szociodramatikus játékát különböző rasszú babákkal?

Sturdivant kutatásában két pedagógus vett részt. Az egyik Laura, egy latin származású pedagógus, aki 33 éve gyakorolja hivatását. Mielőtt a kutatás helyszínén dolgozott volna, saját otthoni gyermekgondozó központot működtetett, illetve gyermekfejlesztési központokban tanított és felügyelt. Spanyolországban, Olaszországban és az Egyesült Államokban is dolgozott korábban. A kutatók, amikor megkérdezték tőle, hogyan kezeli a csoportjában a sokszínűséget, így válaszolt: *„[...] különféle történeteket olvasok nekik, megkérjük a szülőket, hogy jöjjenek el, és végezzenek egy tevékenységet a csoporttal a kultúrájukból... az ünnepek idején különböző ünnepekről tanulunk, például Hanuka, Kwanzaa, stb."* Elmondta azt is, hogy szokott beszélgetni a gyerekekkel a sokszínűségről, a családok eltérő kultúrájáról. A másik pedagógus, az indiai-amerikai származású Sadhvi, aki 28 éve dolgozott már óvodapedagógusként. Amikor megkérdezték, hogyan kezeli a csoportjában a sokszínűséget, azt válaszolta, hogy *„[...] pozitív módon ismeri el az egyéni és kulturális különbségeket"*.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy az óvodás gyermekek a játékuk során nem mutattak semmilyen preferenciát egy adott faji vagy etnikai háttérrel rendelkező baba iránt, és előítéleteket sem mutattak. Az óvodások mindegyik babával szívesen játszottak, függetlenül attól, hogy annak milyen a színe, ruhája vagy a formája. Tommy (fehér), Kay (afroamerikai), Margo (ázsiai) és Michael (fehér) szerepjátékot játszottak. A következő beszélgetést jegyezte fel a pedagógus a játékuknál:

Tommy: *„Én vagyok az anyuka, te [Margo] vagy a baba. Feküdj le a kanapéra. Aludj, baba!"*
[Margo lefekszik és eljátssza, hogy alszik.]
[Kay úgy tesz, mintha a konyhában főzne.]
Michael: (összegyűjti az összes babát) *„Ők az én babáim."*
Laura (óvodapedagógus): *„Miért mind a te babád? Játszhatnál csak egyikkel is."*
Michael: *„Nem, mert senki sem akarta őket, úgyhogy majd én vigyázok rájuk."*

A csoportszobában négy különböző baba volt (egy fekete, egy ázsiai, egy fehér és egy spanyol származású baba). Amikor Michael mindegyik babát magához vette, és azt mondta, hogy *„ezek az én babáim"*, akkor négy különböző rassz és etnikum jelent meg a játékban és ez egyáltalán nem okozott gondot neki. Egy másik példa ugyancsak arra világít rá, hogy ezeknek a gyermekeknek teljesen természetes már, hogy az emberek különböző bőrszínnel rendelkeznek. Ebben a játékban a gyerekek között szerepelt Chelsea (fehér, USA), Ian (fehér, USA), Ming (ázsiai, Kína) és Hamed (közel-keleti, Irán). A négy gyerek szintén szerepjátékot játszott, felváltva használtak egy bevásárlókocsit. Az egyik

gyermek egy fekete babát tett a kocsi gyereküléseb. Annak ellenére, hogy a baba rassza vagy etnikuma nem egyezett egyik gyerekével sem, úgy tettek, mintha ők lennének a baba szülei és vásároltak volna az élelmiszerboltban.

Ebben a kutatásban a két tapasztalt, kisebbségi pedagógus arról számolt be, hogy a gyerekek nem mutattak faji vagy etnikai elfogultságot vagy preferenciát a babaválasztás során. A különböző hátterű gyerekek szívesen játszottak együtt különböző rasszokat ábrázoló babákkal, nem számított náluk, hogy a babák nem hasonlítanak rájuk, vagy hogy a családjaikban a babák bőrszíne más, mint a saját bőrszínük. Ezek az eredmények jelentősen eltérnek a korábbi kutatások eredményeitől, amelyek eddig azt mutatták, hogy az óvodás gyerekek figyelmen kívül hagyják és elutasítják a fekete babákat és játékokat, valamint a fehérséget preferálják.

Fontos kiemelni, hogy ezek a pedagógusok rendszeresen beszélgetéseket folytatnak a különbségekről, bevonják a családokat is, és a gyermekirodalmat szintén használják az érzékenyítésre. Pozitívan kezelik a kulturális különbségeket a csoportjukban. Ennek a kutatásnak a pozitív eredménye minden bizonnyal ennek a tudatos pedagógiai munkának köszönhető, ami szintén a pedagógusok felelősségére világít rá (Sturdivant, 2020).

A multikulturális/interkulturális nevelés szerepe

A gazdasági migráció, a menekültügy, valamint a vallási és egyéb kisebbségek létezése számos kihívás elé állítja a befogadó országokat, mindez az oktatási rendszerre, a pedagógiai folyamatokra is hatással van (Torgyik, 2022; Forray, 2003). Erre a multikulturális/interkulturális nevelés több megoldást is kínál, elősegítve a méltányos és esélyegyenlőségen alapuló oktatásban való részvételt, valamennyi tanuló iskolai sikerességét.

Szükségesnek gondolom a multikulturalizmus/interkulturalizmus fogalmak tisztázását is. Forray szerint (2003) az európai szakirodalom *„[...] az interkulturalizmus fogalmát akkor alkalmazza, amikor dinamikáról van szó: a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról. Tehát inkább interkulturális nevelésről, oktatáspolitikáról van szó, mint multikulturálisról”* (Forray, 2003:22). A multikulturalizmus fogalmát pedig a társadalom adott állapotának jellemzésére alkalmazzák. A többféle kultúra együttélését fejezik ki ezzel. Azonban fontos megjegyezni, hogy a multikulturális társadalmakhoz nem csupán az etnikai kultúrák tartoznak, hanem például a szegények, az ifjúság stb. szubkultúrája is. Megjegyzendő, hogy ezeket a fogalmakat az európai szakirodalom használja ebben az értelmezésben, az amerikai inkább a

multikulturális nevelésről beszél (Forray, 2003:22). Cs. Chachesz (2007) tanulmányában olvashatjuk, hogy a multikulturális nevelés alapgondolatának kialakulása a 20. század hatvanas éveiben indult és már ekkor érzékelhető volt egy terminológiai kettősség: Észak-Amerikában ezt inkább multikulturális nevelésnek, Nyugat-Európában főként interkulturális oktatásnak kezdték nevezni (Cs. Chachesz, 2007:3).

Banks és Banks szerint a multikulturális nevelés lényege az alábbiakban foglalható össze: *„A multikulturális nevelés, a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, szociális osztályba tartozó diákok számára”* (Torgyik & Karlovitz, 2006:31 idézi Sári, 2018:373). A multikulturális és az interkulturális nevelés eredményessége nagymértékben függ a nevelési intézmények kulturális pluralizmusától és a pedagógusok felkészültségétől. *„A multikulturális oktatás eszméje Európában annak eredményeképpen bontakozott ki, hogy a különböző indítékú migrációk következtében Európa gazdag országai többetnikumú (multietnikus) területekké váltak. A multikulturális pedagógia reagálás erre a helyzetre, egyúttal kompromisszum az asszimilációs oktatáspolitika és az ennek ellenálló kisebbség között”* (Forray, 2003:19). A különböző kultúrák közötti konfliktus olyan nemzeti és kulturális sokszínűséget generál, amely egyszerre lehet az oka a rasszizmusnak és az idegengyűlöletnek, ugyanakkor megteremti a nélkülözhetetlenségét az interkulturális nevelésnek. A világ különböző részein eltérő mértékű a kultúrák sokszínűsége egy-egy országon belül. Az USA-ban és Európa számos államában a 21. században egyértelműen multikulturális társadalmakról beszélhetünk. Mindez azt eredményezte, hogy a más kulturális identitású, más anyanyelvű családok gyermekei jelen vannak ezen országok nevelési/oktatási intézményeiben. A pedagógus szakma részéről szükségszerű a reflektálás erre az új helyzetre, ami ahogy írtam, rengeteg kihívás elé állítja a pedagógusokat. Magyarországon az Európai Unióhoz való csatlakozást követően erősödött fel ez a jelenség (Szarka, 2021:151).

Görögország esetében a népességmobilitás következtében kialakult egy jelentős etnikai, társadalmi és vallási heterogenitás, amelyet a globalizáció az elmúlt évtizedekben erőteljesen fokozott. Mindez jelentős hatással van az óvodai nevelésre is. A rasszizmus és az idegengyűlölet sajnos valós jelenségek az óvodai nevelésben, és jelentős következményekkel járnak a kisgyermekek fejlődésére nézve. Számos tanulmány foglalkozott a rasszizmus és idegengyűlölet kérdésével az óvodai nevelésben, mivel az óvoda mérföldkőnek számít az egyén fejlődésében, hiszen itt kezdenek kialakulni a gyermekek értékei, észlelései és attitűdjei, a kognitív képességeiken túlmenően. A népesség mobilitása és a modern társadalmi körülmények megváltoztatták azt a

kulturális homogenitást, amely évtizedekig jellemezte a görög oktatást. Ma az olyan tényezők, mint a gazdasági migráció, a menekültügy, valamint a vallási és egyéb kisebbségek létezése hozzájárulnak ahhoz, hogy az óvodai nevelésben foglalkozni kelljen a kultúrák közötti különbözőségekkel (Damanakis, 2018 idézi Iosifidou, 2024). Éppen ezért kiemelt jelentősége van az interkulturális nevelésnek. Egy görög kutatás rávilágít arra, hogy a legtöbb más etnikumú kisgyermek társadalmi elszigeteltséget tapasztal, ami oda vezet, hogy kizárólag a saját társadalmi csoportjukhoz tartozókkal alakítanak ki kapcsolatokat, ami a „gettósodást" erősíti a nevelési és oktatási intézményekben.

Az interkulturális nevelés a gyermekek egyenlőségére összpontosít, függetlenül azok kulturális hátterétől, azzal a céllal, hogy megszüntessék az iskolai kudarchoz vagy későbbi társadalmi kirekesztéshez vezető feltételeket. Ennek érdekében igyekeznek kulturálisan gazdagítani az oktatási tőkét azáltal, hogy létrehozzák a kultúrák közötti interakció feltételeit, empátiát alkalmazva és megszüntetve a sztereotípiákat, a társadalmi konstrukciókat (Papachristos, 2011:10 idézi Iosifidou, 2024). Fontos már a kisgyermeknevelésben is annak hangsúlyozása, hogy a világ sokszínű, ahogy Gőbőlős és Endrődy (2020) fogalmaz *„[...] minden ember egy-egy színfolt az emberiség palettáján, és minden nemzet egyenlően fontos ahhoz, hogy ezekből a színfoltokból egy végtelen számban variálható színes kép szülessen"* (Gőbőlős & Endrődy, 2020:103).

Összegzés

A tanulmányban bemutatott babakísérletek és a nemzetközi szakirodalmak igazolják a multikulturális/interkulturális nevelés fontosságát, nélkülözhetetlenségét az óvodai nevelésben. A 21. század nevelési intézményeiben meg kell jelenniük – a különböző etnikai háttérrel rendelkező gyerekek sikeres integrációja érdekében – azoknak a babáknak is, amelyek afrikai, ázsiai, latin-amerikai, európai vagy akár egyedi népcsoportokat képviselnek. Az ilyen babák használata a pedagógiában azért fontos, mert a gyerekek számára vizuális és érzelmi kapcsolatot biztosít a különböző kultúrákkal. Ez különösen lényeges kisgyerekkorban, amikor a gyerekek kíváncsiak és nyitottak.

A multikulturális babák használata során a gyerekek megtapasztalhatják, hogy a babák, amelyek különböző kultúrákat képviselnek, ugyanúgy részei lehetnek a szerepjátékoknak, és ugyanazok az érzelmek, játékok és helyzetek kapcsolódnak hozzájuk, mint saját magukhoz. Ezzel a módszerrel a pedagógusok azt üzenik, hogy bár a világ tele van különböző szokásokkal, hagyományokkal és kinézetekkel, alapvetően mindannyian hasonlóak vagyunk. A multikulturális babák segítségével a gyerekek megtanulják, hogy a

különbségek természetesek, és nem kell félniük az ismeretlentől. Az ilyen babák segítenek lebontani a sztereotípiákat, amelyek a felnőttek világában sokszor meghatározzák a különböző népekkel kapcsolatos előítéleteket. A babák lehetővé teszik, hogy a gyerekek empátiát és elfogadást tanuljanak, hiszen játék közben megtapasztalhatják, milyen érzés lehet egy másik nézőpontot vagy életmódot megélni.

Magyarországon is egyre több óvodában és iskolában alkalmaznak multikulturális nevelési módszereket, melyek során különböző kultúrákat és etnikumokat képviselő babákat is bevonnak a mindennapi pedagógiai munkába. Ezek a babák hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyerekek már korán megismerjék azokat a kisebbségeket és kultúrákat, amelyekkel akár a saját közösségükben is találkozhatnak. Az óvodai és iskolai programokban néha szerepelnek roma, német, szlovák vagy más nemzetiségeket ábrázoló babák is, melyek Magyarországon hosszú múltra tekintenek vissza. A multikulturális nevelés egyre elterjedtebb, és a babák használata – mint játékeszköz – ebben nagy szerepet kap. Magyarországon különösen fontos lehet, hogy a gyerekek már fiatalon találkozzanak az országban élő különböző nemzetiségek és kultúrák képviselőivel, megismerve azok hagyományait és értékeit.

Felhasznált irodalom

Abdullah, M. Ng Lee Yen & Abdullah, A. Ch. (2018). Preschool teachers' training and attitudes towards multicultural education in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education Care* 7, 1-13. ISSN 2289-3156 /eISSN 2550-1763
DOI: https://doi.org/10.37134/saecj.vol7.1.2018

Acar, E. A. & Çetin, H. (2017). Improving Preschool Teachers Attitude towards the Persona Doll Approach and Determining the Effectiveness of Persona Doll Training Procedures. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 96-118.
URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1132070.pdf

Allport, G. (1999, eredetileg angolul 1954). *Az előítélet.* Budapest: Osiris Kiadó.

Bernstein, R. (2011). *Children's Books, Dolls, and the Performance of Race; or, The Possibility of Children's Literature.* Cambridge University Press
DOI: https://doi.org/10.1632/pmla.2011.126.1.160

Catz, Ph. A. & Zalk, S. R. (1973). *Perception of Racial Cues in Preschool Children.*
URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED073846.pdf

Clouder, Cl. & Janni, N. (2007). *Kreatív játékok 2-4 éves gyermekeknek – Gyermekjátékok a Waldorf-módszer alapján.* Babo Kiadó, Budapest

Cs. Chachesz, E. (2007). A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra* 17, 3-11.
URL: https://tinyurl.com/yv83zxaj

Derman-Sparks, L. & Edwards, J. O. (2021). *Teaching About Identity, Racism, and Fairness Engaging Young Children in Anti-Bias Education. American Educator,* 44(4), 35-40 Win 2020-2021
URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281980.pdf

Forray, R. K. (2003). A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra,* 13(6-7), 18-26.
URL: https://tinyurl.com/39bcta82

Gárdos, J. (2020). Normativitás a szociológiában a magyarországi előítélet-kutatások példáján. *Szociológiai Szemle*, 30(1), 63-80
DOI: https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.1.4

Győbőlős, R. A. & Endrődy, O. (2022). Interkulturális pedagógia és multikulturális nevelés – Multikulturális alapfogalmak. In: Endrődy, O., Svraka, B. és F. Lassú, Zs. (szerk.). *Sokszínű pedagógia – Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 103-118
URL: https://tinyurl.com/2ahtps3d

Iosifidou, Aggeliki (2024). Teachers' Attitudes Towards Racism and Xenophobia in PreSchool Education. *Innovare Journal of Education*, 12(4)
URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED652999.pdf

Király, Margit A. & Karlson, Alfred L. (1974). An Examination of the Relationship Between Racial Preferences in Black Children and their Self Concept
URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED169150.pdf

Munk, V. (2013). Roma sztárok médiareprezentációja Magyarországon. Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Filozófiatudományi Doktori Iskola
URL: https://doktori.btk.elte.hu/phil/munkveronika/diss.pdf

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Pásztor, E. (2022). A babák szerepe a nevelésben. In: Jávorka, G. (szerk.). *Bölcsődevezetők Kézikönyve – Kisgyermeknevelők szakmai-módszertani tudástára*, Raabe-Klett, Budapest, 1-22.

Pohl, Gabriele: *Die Bedeutung der Puppe und des Puppenspiels in der Pädagogik.* Manuscript. URL: https://tinyurl.com/3xuntreu

Pungorné Grebenár Katalin (2013). A bölcsődébe járó kisgyermekek átmeneti tárgyai. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(11-12), 40-48. URL: https://tinyurl.com/jej2ksxy

Rónainé F. Mária (1994). *Bölcsőde családdal a kisgyermekekért.* Nemzetközi Családév Titkársága

Sári, Sz. (2018). Az interkulturális nevelés kihívásai a XXI. században. *Hadtudományi Szemle*, 11(1), 373-384. URL: https://folyoirat.ludovika.hu/index.php/hsz/article/view/6288/4976

Sturdivant, T. D. (2020). Sociodramatic Play with Racially Diverse Dolls in a Child Development Center. *Dimensions* 48(3), 10-14. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293317.pdf

Szarka, B. (2021). Multikulturális nevelés az óvodában– Más anyanyelvű és/vagykultúrájú gyermekek inklúziója. *Képzés és Gyakorlat*, 19(1-2) 151-162 DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2021.1-2.15

Torgyik Judit – Karlovitz János Tibor (2006). *Multikulturális nevelés.* Bölcsész Konzorcium, Budapest URL: https://mek.oszk.hu/04800/04802/04802.pdf

Torgyik, J. (2009). Jó gyakorlatok a multikulturális nevelés köréből. In: Kállai, E. & Kovács, L. (2009). Megismerés és elfogadás : *Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában.* Nyitott Könyvműhely, Budapest, ISBN 978-963-9725-91-1 URL: https://tinyurl.com/3v6vdume

Torgyik, J. (2022). A multikulturális nevelés lehetőségei globális környezetben. *Educatio,* 31(4), 647-657) DOI: https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.9

Vida, G. (2018). *Kategóriák fogságában : Hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében.* Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola URL: https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/18762

Vittrup, B. (2016). Early Childhood Teachers' Approaches to Multicultural Education & Perceived Barriers to Disseminating Anti-Bias Messages. *Multicultural Education*, 23(3-4), 37-41 Spring-Summer URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1119398.pdf

Winnicott, Donald W. (1999). *Játszás és valóság.* Animula Kiadó, Budapest

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-14 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 189-200



Der Königsweg der kindlichen Entwicklung: Mit Spielen die Zweitsprache erobern

Babai Zsófia[1] – Kovácsné Vinkovics Éva[2]

[1]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete, nyelvtanár 0009-0009-6928-8771
[2]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete, tanársegéd 0009-0008-0893-5819

KEYWORDS
- *game*
- *forms of game*
- *second language acquisition*
- *communicative competence*
- *role of the language teacher*

ABSTRACT
The royal way of the children development-second language acquisition with the help of games | Since Albert Einstein, play has been considered the highest form of creation and thus the most important prerequisite for early childhood development. This article deals with play and its role in pre-school and school second language acquisition. The first part is devoted to terminological clarification, where the term play is defined from several aspects. The second part explains the relevant characteristics of play. The third part examines the links between play and second language acquisition. In the fourth part, the different types of play are discussed and their significance for development and second language acquisition is presented. In the conclusion, conclusions are drawn and an outlook is given on the role of play in the development of children in the future.

SCHLAGWORTE
- *Spiel*
- *Spielarten*
- *Zweitspracherwerb*
- *Kommunikationskompetenz*
- *Aufgaben der pädagogischen Fachkraft*

ZUSAMMENFASSUNG
Das Spiel gilt seit Albert Einstein als die höchste Form der Schöpfung und somit als wichtigste Bedingung für die frühkindliche Entwicklung. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dem Spiel und seiner Rolle im vorschulischen und schulischen Zweitspracherwerb auseinander. Der erste Teil widmet sich der terminologischen Klärung, wobei der Begriff Spiel aus mehreren Aspekten definiert wird. Im zweiten Teil werden die themenrelevanten Merkmale des Spiels erläutert. Im nächsten Teil wird dem nachgegangen, welche Zusammenhänge zwischen dem Spiel und dem Zweitspracherwerb bestehen. Im Anschluss daran wird auf die einzelnen Spielarten eingegangen und deren ihre Bedeutung in der Entwicklung der Kinder und im Zweitspracherwerbsprozess dargestellt. In der Zusammenfassung werden Schlussfolgerungen gezogen und ein Ausblick wird zur Rolle des Spiels im Leben der Zukunftsgenerationen gegeben.

KULCSSZAVAK
- *játék*
- *játékfajták,*
- *másodnyelv-elsajátítás*
- *kommunikációs kompetencia*
- *a nyelvközvetítő pedagógus feladatai*

ABSZTRAKT
A gyermeki fejlődés királyi útja – a másodnyelv meghódítása játékkal | A játék Albert Einstein óta a teremtés legmagasabb formája és ezzel a kora gyermekkori fejlődés legfontosabb feltétele. Az alábbi tanulmány a játékkal és annak az óvodás és iskolás gyermek másodnyelv-elsajátításában játszott szerepével foglalkozik. Az első részben a fogalom meghatározására kerül sor, és a játékot több szempontból definiálja.

A második részben a játék téma szempontjából releváns jellemzőinek tisztázására kerül sor. A következő részben a szerzők annak járnak utána, hogy milyen összefüggések állnak fenn a játék és a másodnyelv-elsajátítás között. Ehhez kapcsolódva az egyes játékfajták ismertetésére kerül sor és a gyermeki fejlődésben betöltött szerepüknek a bemutatására a másodnyelv-elsajátítás során. Az összefoglalásban a következtetések levonására kerül sor, és kitekintést adunk a játék jövő generációinak életében betöltött szerepéről.

[1]e-mail: babai.zsofia@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary
[2]e-mail: vinkovics.eva@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

"Die Quelle alles Guten liegt im Spiel."
(Friedrich Fröbel)

Das Spiel – Begriffsbestimmung

Spiel ist eine wichtige Voraussetzung für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung. Die Bedeutung des Spiels für das frühkindliche Lernen spiegelt sich auch an seiner gesetzlichen Verankerung im Artikel 31 der UNO wider: Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben. (Artikel 31, Absatz 1 der UNO)

Das „Spiel" stellt ein interdisziplinäres Forschungsgebiet dar, es wird von diversen wissenschaftlichen Disziplinen aus verschiedenen Perspektiven untersucht und definiert.

Nickel bezeichnet Spielen als ein menschliches Grundbedürfnis, bzw. eine Grundform der Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit sich selbst. (Nickel, 1977).

Laut Maria Montessori ist Spielen die Arbeit des Kindes, denn wenn Kinder spielen, sind sie ernsthaft dabei und konzentrieren sich auf das Spiel.

Franz beschreibt Spiel als die wichtigste Lernform des Kindergartens, welche Tätigkeiten umfasst, die als Arbeit bezeichnet werden können, die jedoch im Erleben des Kindes zweckfrei und lustbetont sind. (Lochner, 2022) Die Kinder „arbeiten" nicht um der Effizienz, des Erfolgs willen, sie müssen sich nicht anstrengen wie die Erwachsenen, sondern das Ziel ihrer Tätigkeit ist das Arbeiten. Das Kind will den Kraft- und Zeitaufwand im Gegensatz zu den Erwachsenen nicht minimalisieren, sondern im Gegenteil: Es will so lange in der Spieltätigkeit verweilen, wie möglich und keine Belohnung dafür bekommen. Das Kind erwartet während des Spielens keine Lenkung von außen, sondern ein starker innerer Antrieb bringt es dazu, sich autonom zu betätigen und seine eigenen Strategien und Möglichkeiten auszuprobieren. Im Spiel erreicht das Kind das Flow-Erlebnis, weil es Momente erlebt, in denen es ganz im Jetzt des tätigen Handelns aufgeht, in den Zustand der Weltvergessenheit übergeht und wahre Glücksgefühle und Augenblicke höchster Konzentration empfindet. Das Kind befindet sich mitten im Spiel, jenseits von Raum und Zeit, es ist ganz bei der Sache. Der Spieltheoretiker Scheuer nannte es „völliges Aufgehen in der momentanen Tätigkeit", „Verweilen in einem Zustand des glücklichen Unendlichkeitsgefühls" Dieses Flow-Erlebnis wurde von Csíkszentmihályi, dem Schöpfer der Flow-Theoriebeschrieben, der den Begriff populär machte.[1]

[1] Die Arbeit des Kindes. URL: https://tinyurl.com/yc2c6jrw

Laut Caillies ist Spielen die Hauptbeschäftigung des Kindes und spiegelt seinen Entwicklungsstand wider. In der Spieltätigkeit lernt und entwickelt sich das Kind in vielfältiger Weise. Im Spiel findet aktives, entdeckendes und strukturierendes Lernen statt und es generiert neues Lernen. (Caillies, 1975) Dass das Spiel die Haupttätigkeit des Kindes ist, wird auch dadurch bewiesen, dass nach Untersuchungen ein Kind bis zum Schuleintritt mindestens 15.000 Stunden, also etwa 7 Stunden am Tag gespielt hat.

Nach Einsiedler wirkt sich das Spiel langfristig auf die kognitive Entwicklung des Kindes aus, wenn das Kind die materielle und soziale Umwelt kennenlernt. (Einsiedler, 1982)

Das Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte bietet in Anlehnung an die pädagogische Praxis eine komplexe, die verschiedenen Aspekte der obigen Definitionen integrierende Begriffsbestimmung des Spiels. Demnach ist das Spiel die elementare eigenaktive Ausdrucksform, eine spontane Aktivität des Kindes, ein potenzieller Weg seiner Lebensbewältigung und Selbstbildung. Das Spiel ist die zentrale Betätigung eines Kindes, mit der es Kontakt zu seiner direkten und indirekten Umwelt aufnimmt. Das Spiel ermöglicht dem Kind, ein Bild von sich zu entwickeln und nötigenfalls daran weiterzubauen. Die Erfahrungen, die Kinder im Spiel sammeln, sind überwiegend „Selbsterfahrungen“, die für das autonome Lernen bedeutsam sind. Das Spiel des Kindes hat auch eine symbolische Bedeutung. Durch das Spiel teilt das Kind seiner Umwelt eigene Freuden, Sorgen, Hoffnungen und Ängste mit. Durch die Reaktionen der Spielpartner in seiner direkten Umwelt erwirbt es ein Wissen über seine eigenen Fähigkeiten, Grenzen, Schwächen, Emotionen und Wünsche. (Vollmer, 2005)

Spiel – Themenrelevante Merkmale

Im Folgenden werden die Merkmale des Spiels dargelegt, die für den Zweitspracherwerb von Belang sind.

Im Spiel lernen die Kinder im handelnden Umgang mit den Dingen. Dieses Handeln ist eine unentbehrliche Grundlage für das anschauliche Denken, das auf verinnerlichten Handlungsschemata aufgebaut ist. Spielsituationen erlauben es den Kindern, lebhaft und besser miteinander in Kontakt zu treten. Auch mit dem Spielleiter kann in den Situationen oft leichter Kontakt aufgenommen werden als in anderen Lernsituationen.

Auch die sprachliche Kompetenz wird beim Spiel gefördert, weil die Spieler innerlich motiviert sind, sich in der Spielhandlung verständlich zu machen.

Spielen bereitet Spaß, es wird von positiven Gefühlen begleitet, was sich auf den Erwerbsprozess besonders effektiv auswirkt.

Im Spiel können die Bereitschaft zum Lernen, die Neugier und die Spontaneität sowie die Kreativität zwanglos gefördert werden.

Ein wichtiger Motivationsschub für das Spiel ist die Neugierde des Kindes. Neugierde ist der beste Lernantrieb. Kinder probieren Neues und sammeln dadurch vielfältige wertvolle Lebenserfahrungen.

Spielen und Lernen schließen einander in der öffentlichen Meinung aus, tatsächlich sind sie jedoch ein Traumpaar, denn Spielen ist die bestmögliche Lernform der Kinder, nicht nur die der Klein-, sondern auch der Volksschulkinder. Spielend begreifen die Kinder die Welt spielendleicht.

Nach Meyer ist Spielen im Unterricht ein zielgerichteter Versuch zur komplexen Entwicklung der Schüler*innen. (Meyer, 1989) Lernziele lassen sich in der Schule genauso wie im Kindergarten durch Spiele motivierender, intensiver oder effektiver erreichen. Somit können sich Schüler:innen im Unterricht leichter artikulieren, sie können durch das Spiel in die Welt der Erwachsenen eintauchen, ihre Handlungen imitieren. (zit. nach Grätz, 2001) Nach Köbele steigern Spiele die Motivation, rufen passives Wissen wach und erweitern auch die Sprachfähigkeit. (zit. nach Grätz, 2001)

Spiele fördern Fantasie und Kreativität. Im Spielen wie auch im Lernen kommt es oft zu solchen Situationen, die Kreativität fordern, die Lösung von Problemen kann auf die künftige Problemlösungsfähigkeit im Lernprozess eine positive Wirkung ausüben und helfen, sich die Welt aktiv anzueignen. Diese Rolle des Spiels äußert sich auch im Spracherwerbsprozess, weil die Spielpartner im Spiel Absprachen treffen, Regeln vereinbaren, Konflikte aussprechen und Lösungsmöglichkeiten verhandeln müssen. In solchen Situationen erweist sich Spielen auch als eine verbale Brücke zwischen Ich und Du, Wir und Ihr.

Spiel – Zusammenhang zwischen Spiel und (Zweit)Spracherwerb

Im Folgenden soll erläutert werden, wie eng das Spiel mit dem (Zweit)Spracherwerb zusammenhängt und wie der optimale Erwerbsprozess abläuft.

Das von Theresia Talabér entwickelte zweisprachige Erziehungsprogramm „Spiel mit dem Wort, Spiel mit der Sprache“, das in den Übungskindergärten der Benedek Elek Pädagogischen Fakultät der Universität Sopron angewandt wird, integriert einige Elemente der Birkenbihl-Methode. Das Programm hat sich seit 1994 im Laufe seiner Anwendung gut bewährt. Es wurde für den vorschulischen Zweitspracherwerb erarbeitet, aber es wendet solche Methoden an, die nicht nur

im Kindergarten geeignet sind, sondern auch für den schulischen Sprachunterricht empfehlenswert wären, denn im Gegensatz zum Kindergarten charakterisiert den schulischen Sprachunterricht auch heute noch oft das Abverlangen des sturen Auswendiglernens oder Paukens von Vokabeln, was langfristig keineswegs effektiv ist, da die unzusammenhängenden Einzelelemente der Sprache nicht zu dem Gesamtbild einer Zweitsprache verknüpft werden können. Es ist für den nachhaltigen Spracherwerb genau deswegen von großer Bedeutung, dass die pädagogische Fachkraft (im Weiteren PFK) die richtige Lehrmethode bei der Zweitsprachvermittlung anwendet. Es soll als Grundregel beachtet werden, dass der Lernstoff und die Lehr- oder Lernmethode dem Lernenden und seinen persönlichen Voraussetzungen und Ansprüchen angepasst werden müssen.

Wir können Birkenbihls Meinung zustimmen, dass Lernen in einer natürlichen, spielerisch-entdeckerischen Weise erfolgen sollte, um effektiv und nachhaltig zu sein. Birkenbihl betont die aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lernstoff, um sich diesen mit der für ihn geeigneten Methode frei und selbstständig anzueignen. Die am häufigsten ausgeübte freie und selbstständige Tätigkeit des Kindes ist das Spiel, darum ist es der beste Schauplatz, wo das Kind auch Sprachkenntnisse am effektivsten und schnellsten auf spontane und natürliche Weise erwerben kann.

Im Programm „Spiel mit dem Wort, Spiel mit der Sprache“ von Theresia Talabér, ehemaliger Dozentin der Benedek Elek Pädagogischen Fakultät der Universität Sopron, besteht der Zweitspracherwerb auch aus 2 Grundpfeilern: aus dem Verstehen und dem Sprechen.

Das Verstehen setzt sich aus zwei Schritten zusammen: aus dem Dekodieren („Wörter im Zusammenhang verstehen“) und dem Hören. Das Hören der Zweitsprache wird durch das Modell der PFK garantiert und in den Tagesablauf des Kindergartens eingebaut, wodurch ein natürlicher Spracherwerbsprozess erzielt wird. Ein wichtiger Punkt dabei ist, das Gesagte zu veranschaulichen, das heißt bildlich vorzustellen. Veranschaulichungsmittel sind bekannterweise sehr hilfreich dabei, etwas zu verstehen und sich einzuprägen.

Zum Sprechen, also produktiven Sprachgebrauch kommt es in verschiedenen lebensrealen Tätigkeiten und spielerischen Aktivitäten in der Zweitsprache, die zum Üben und Festigen der Sprachkenntnisse beitragen. Die Aktivitäten sollen in Gruppen durchgeführt werden, da sich die Kinder in ständiger Interaktion miteinander und mit der PFK befinden und die Zweitsprache in einem alltäglichen und spontanen Kontext verwenden können. Sprache lernt sich ja am besten im Austausch mit anderen. Nach Babai und Kovácsné Vinkovics sollen aus diesem Grund in der Vermittlung einer Zweitsprache kommunikative Lernziele im Vordergrund stehen, wobei in der frühkindlichen Sprachvermittlung die mündliche Kommunikation einen erheblichen Stellenwert einnimmt

und grundsätzliches Ziel ist. (Babai & Kovácsné Vinkovics, 2023) Mit den kommunikativen Ansätzen geht auch das kooperative Lernen einher, das auf Partner- und Kleingruppenarbeit basiert, während der die Kinder in der Zweitsprache miteinander Kontakt aufnehmen und interagieren. Dadurch wird die Zweitsprache zum echten Kommunikationsmittel, die Kinder werden zu Sprachanwender*innen.

Alle haben frustrierende Sprachlernerlebnisse aus der Schulzeit, was man keinesfalls will. Die Lernenden pauken stundenlang Vokabeln, konjugierte Verben und Grammatikregeln – und wenn sie sich dann zum ersten Mal in der jeweiligen Sprache unterhalten wollen, dann stellen sie fest, dass ihnen das Sprechen schwerfällt. Darum sollten Kinder die Zweitsprache genauso wie ihre Erstsprache erwerben, ohne Grammatikregeln zu lernen, Vokabeln zu büffeln, d. h. die Sprache lebensfremd zu lernen.

Nehmen wir an, dass jemand versuchen will, einem zu erklären, wie der Akkusativ im Deutschen gebildet wird. Man kann darüber ein Buch schreiben, aber ohne konkrete, aus der begreifbaren Realität stammende Beispiele anzuführen, würde jeder Versuch scheitern. Man muss also regelmäßig in die gelebte Sprache eintauchen, sie in der Praxis, entlang dem pragmatischen Aspekt lernen und viele Erfahrungen im Sprachgebrauch sammeln.

Spiel-Aufgaben der PFK bei der Zweitsprachvermittlung

Im folgenden Teil befassen wir uns mit den Aufgaben der PFK, die erfüllt werden müssen, damit der Zweitspracherwerb erfolgreich abläuft.

Die PFK hat neben ihren allgemeinen Aufgaben auch Aufgaben in Bezug auf die Sprachförderung zu erfüllen.

Die PFK soll vor allem ein sprachförderliches Verhalten zeigen und sprachfördernde Anlässe schaffen und nutzen. Diese Sprechanlässe sollen die Themen des Kindergartenalltags aufgreifen. Die verschiedenen Spielgegenstände bilden einen guten Ausgangspunkt für die PFK, Spiele mit den Kindern zu arrangieren. Diese führen zum Sprechanlass hin, die PFK kann mit den Kindern den Kontakt in der Zweitsprache aufnehmen, indem sie z. B. Fragen zum Spielgegenstand an die Kinder stellt und dadurch ein einfacher Dialog zwischen der PFK und dem Kind entsteht. Durch diese Sprechanlässe erwirbt das Kind nicht nur einzelne Wörter, sondern es begreift auch die Wortbedeutung, nimmt grammatikalische Regeln nebenbei auf und prägt sie sich ein. Wenn die PFK dafür sorgt, dass die Kinder tagtäglich die Gelegenheit haben, mit ihr und den anderen Kindern in der Bauecke, in der Puppenecke, im Kreativbereich, im

Literaturbereich, im Bewegungsraum oder im Außenbereich solche Sprechanlässe zu erleben, dann ist der erfolgreiche Zweitspracherwerb angebahnt.

Wenn die PFK die Zweitsprache benutzt, soll sie auf das richtige Sprechtempo achten, mit dem Kind den Blickkontakt halten, damit das Kind die richtige Aussprache von den Lippen ablesen und erwerben kann.

Die PFK soll der Methode des sprachbegleitenden Handelns entsprechend ihre Handlungen und die Handlungen der Kinder mit Sprache begleiten, die kindlichen Äußerungen in der richtigen Form wiederholen, differenziert transformieren, erweitern und modifizieren. Eine Spielidee bietet Anlass für Sprachhandlungen. Situationen werden "versprachlicht", so sind Spielsituationen auch komplexe Sprachlernsituationen. (Zimmer, 2017)Eine der wichtigsten Aufgaben der PFK ist die Wortschatzerweiterung, denn der Wortschatz ist der Baukasten, aus dem sich die Sprache bedient. Die verschiedenen Spielarten leisten einen bedeutenden Beitrag zur Wortschatzerweiterung, sowie zur situationsgebundenen Umsetzung des erworbenen Wortschatzes in die Kommunikation. Bei der Wortschatzvermittlung und -erweiterung geht es nicht nur um die Vermittlung einzelner Wörter, sondern um Wörter, die im Kontext veranschaulicht und verwendet werden, weil den Kindern die Wortbedeutung dadurch viel effektiver erschlossen werden kann. Es geht nicht darum, dass Kinder die Wörter einfach nachsprechen, sondern sie auch in ihre Kommunikation situationsgemäß einbauen können.

Kinder lernen Neues einfacher, wenn sie es (be)greifen können, deshalb soll die PFK die Sinne in den Spracherwerb einbinden und die Objekte, die sie benennt, so greifbar wie möglich machen. Kinder sollen durch verschiedene Sinneswahrnehmungen (fühlen, tasten, sehen, schmecken) die Möglichkeit haben, die Bedeutung von Wörtern zu erwerben. Die Zweitsprachvermittlung soll auf multisensorischer Basis durchgeführt werden. Multisensorisch heißt, eine neue Information mit allen Sinnen zu erfahren und aufzunehmen. Ein großer Vorteil dieser Methode ist, dass dabei beide Gehirnhälften aktiviert werden, was den Erwerbsprozess begünstigt. (Babai & Kovácsné Vinkovics, 2023) Die Verwendung von realen Veranschaulichungsmitteln ist von großer Wichtigkeit, weil sie mit allen Sinnen erfasst werden können und die Objekt-Wort-Zuordnung, eigentlich die Rezeption erleichtert wird.

Wenn die PFK ein Spiel für den Spracherwerb einsetzen will, soll sie zuvor einige Überlegungen treffen.

- Sind die Spielregeln einfach genug und für alle Kinder verständlich?
- Sind die sprachlichen Teile authentisch? Würde man so miteinander kommunizieren? Bearbeitet das Spiel Situationen, die auch im realen Leben vorkommen? Erfüllt die Zweitsprachvermittlung ihre lebensvorbereitende Aufgabe?

- Ist das Spiel Spaß oder nur eine Sprachübung?
- Behandelt das Spiel den Wortschatz des aktuellen Themas?
- Muss der Wortschatz vorentlastet werden?
- Kann das Spiel auch mit Kindern gespielt werden, die noch wenig zielsprachliches Repertoire haben?

Spielarten

Lernpsychologisch bekannt ist es auch, dass Sprache im Kindergartenalter am leichtesten und einfachsten durch Spiele (Learning-by-Doing) erworben werden kann. (Babai, Kovácsné Vinkovics & Pruzsinsky, 2024) Darum widmen wir diesen Teil unseres Beitrags der Vorstellung der Spielarten, in denen die Sprache – sei es die Erst- oder die Zweitsprache – als Verständigungsmittel gebraucht wird und effizient gefördert werden kann.

In der Spracherziehung nimmt *das spontane, freie Spiel* einen zentralen Platz ein. Wenn sich das Kind im Spiel lange ungestört beschäftigen, seine Neugier befriedigen kann, wird es ausgeglichen und offen für neues Wissen, so auch für eine neue Sprache. Alle Formen des gemeinsamen Spiels tragen zur erfolgreichen Verwirklichung der Spracherziehungsziele und -aufgaben bei. Sowohl im *spontanen* als auch *angeleiteten Spiel* sind die Übung und Wiederholung garantiert, die als wichtige Voraussetzungen für den erfolgreichen Spracherwerb gelten. Die Kinder spielen gerne, sie sind beim Spielen glücklich und aktiv, wodurch auch der Spracherwerbsprozess zu einer mit Glücksgefühl verbundenen, freudvollen Aktivität wird.

Wie oben angeführt, bietet das gemeinsame Spiel – das Bauen, Konstruieren, Aushandeln und Spielen von verschiedenen Rollen – vielfältige natürliche Sprechanlässe. (Talabér & Babai, 2004)

Konstruktionsspiele

Im Konstruktionsspiel verfolgen die Kinder das Ziel, etwas zu bauen. Wenn sie das zu zweit oder zusammen machen, dann koordinieren sie ihre Tätigkeiten verbal oder nonverbal. Wenn sie z. B. eine Burg bauen wollen, dann müssen sie sich untereinander verständigen. Bitten, im Alltag gebräuchliche einfache Aufforderungen werden formuliert, z. B. Komm, Hansi! Bauen wir eine Burg! Hilf mir!

Puzzlespiele gehören ebenso zu den Konstruktionsspielen. Sie eignen sich für alle Sprachniveaus, auch für den frühen Spracherwerb und können im Kindergarten gut für die Wortschatzarbeit eingesetzt werden.

Symbol- oder Rollenspiele

Im *Symbolspiel* ist fast alles denkbar und machbar. Es entsteht eine Fantasiewelt, in der sich das Kind als autonom erleben kann. Ein Gegenstand symbolisiert einen anderen: Blätter sind die „Speisen“, der Teddybär ist das „Kind“. Das Kind nimmt den Teddy und „füttert“ ihn; dabei fühlt es sich als Mutter, der Teddy ist das Kind. Es spricht mit dem Teddy, während es die einfachen, ihm bekannten Handlungen des täglichen Lebens nachahmt. Es schlüpft also in eine andere Rolle und weist anderen Gegenständen oder Personen ebenfalls Rollen zu. Eigenes Verhalten und eigene Befindlichkeiten werden auf Spielzeug übertragen und das wird auch sprachlich geäußert (der Teddy ist müde). Das Kind nimmt die dem Symbolspiel charakteristische Haltung des „So-tun-als-ob“ ein.

Bei fünf- bis siebenjährigen Kindern stehen gemeinschaftliche Rollenspiele mit traditionellen sozialen Inhalten wie Familie, Kaufladen, Schule und Einkaufen hoch im Kurs. Durch die Rollenübernahme erhalten die Kinder nicht nur ein klareres Bild von sich selbst als Person, sondern auch Gesprächsregeln, Höflichkeitsformen (z. B. sich begrüßen, einladen, einkaufen, miteinander telefonieren) werden geübt.

Durch gemeinschaftliche Rollenspiele erweitern die Kinder ihre Kommunikationskompetenz: Der Wunsch, sich in seiner Rolle verständlich zu machen, führt zur Erweiterung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Spieler. Verschiedene Sprachformen werden erprobt und nachgeahmt. Auch das gegenseitige Zuhören und Einander-Verstehen gehören zu einem guten Spielverlauf. (Lundquist-Mog & Widlok, 2015)

Es ist wichtig, die Kinder zum Rollenspiel anzuregen, was dadurch erreicht werden kann, dass die PFK den Kindern abwechslungsreiche, geeignete Requisiten zur Verfügung stellt, die griffbereit sind. Sie kann einen Rollenspielbereich, z. B. einen Hauswirtschaftsbereich einrichten, wo die Kinder ihre Fähigkeiten für das tägliche Leben trainieren, lebensechte Situationen erleben und sprachbegleitete Handlungen durchführen, natürliche Situationen auch in der Zweitsprache spielen können.

Eine Theatervorführung kann den krönenden Abschluss des Rollenspiels bilden. Dabei spielt der äußere Rahmen mit Eintrittskarten, Verkleidung und Zuschauern für die Darbietung an sich eine bedeutende Rolle.

Kreisspiele

In den Kreisspielen lässt die PFK die Kinder die Rollen selbst auswählen, oder sie ordnet die Rollen durch Abzählen zu, damit alle Kinder die Möglichkeit haben, in die Rolle zu schlüpfen. Die PFK bietet zum Kreisspiel ausgewählte

Requisiten an, damit sowohl das Thema als auch der sprachliche Stoff demonstrativ und für alle Kinder verständlich verarbeitet wird.

Durch Kreisspiele wird der Wortschatz der Kinder in einer neuen Situation gefestigt und erweitert, beim Singen wird die Aussprache gefördert. Durch das gemeinsame Singen lassen sich Textinhalte besser aufnehmen, bzw. einprägen und eine positive Einstellung zur Sprache wird gewonnen. Die zu den Festen gehörenden Kinderlieder und Volkslieder spielen eine wichtige Rolle im produktiven Sprechen.

Regelspiele

Kinder können ab dem fünften Lebensjahr Regeln begreifen, behalten und im Spiel umsetzen. Kettenspiele (z. B. „Ich packe meinen Koffer", „Ich sehe was, was du nicht siehst"), Memory, Dobble, Brettspiele, Kartenspiele, Kim-Spiele dienen der Wiederholung, Festigung der erworbenen Sprachkenntnisse, aber auch neue Kenntnisse können erworben werden. Bei diesen Spielen ist die nonverbale Sprache oft ungenügend, weil es dabei oft dort zu Konflikten kommt, wo die Regelung notwendig ist. Die Kinder können dabei zentrale pragmatische Fähigkeiten und Fähigkeiten aus weiteren Ebenen des Spracherwerbs einüben. (Arzberger, 2013) In Regelspielen wird viel kommuniziert, die Regeln werden abgesprochen, das Vorgehen und die Reihenfolge werden ausgehandelt. Diese sind für die Entwicklung der Sprache zentral.

Geschichten

Kinder können Sprache auch mit Geschichten erwerben. Geschichten bringen unglaublich viel. Die Inhalte knüpfen an die Erlebniswelt der Kinder an. Geschichten bieten Sprache in sinnvollen Kontexten und damit einen wertvollen Input. Geschichten haben Alltagssprache und authentische Sprachverwendung sowie Redewendungen. Wenn aus der Zweitsprache stammende Geschichten didaktisiert erzählt werden, können sich Kinder davon alltägliche Wendungen, Wortgebrauchsgewohnheiten aneignen. Außerdem lernen sie Neues aus der Kultur des Landes, dessen Sprache sie hören. Die Kinder können auch selbst nach dem Erzählen die Tätigkeiten, die in der Geschichte vorkommen, in einer Spieltätigkeit wiederholen, nachahmen. Es ist eine gute Möglichkeit zum Fremdspracherwerb, wenn aus einer Geschichte, die vorgelesen wurde, Minidialog-Sätze ausgewählt und einzeln an die Kinder verteilt werden. Z. B. im Märchen Rotkäppchen bekommt ein Kind den Satz: „Bleibe immer auf dem Weg!", das andere Kind den Satz: „Ja, Mama, mach ich". Zur besseren Verständigung können die Kinder Kostüme anziehen und Gegenstände benutzen. (Zimmer, 2017)

Zusammenfassung

Kindern sollen zahlreiche Spielmöglichkeiten und Spielmittel zur Verfügung gestellt werden, damit sie für ihr Leben lebensnahe Erfahrungen sammeln können und sich in allen Bereichen entwickeln können.

Spiele tragen dazu bei, dass aktive, entdeckende, kreative Lernprozesse stattfinden können, auf die man auch in der Schule nicht verzichten darf. Denn alles Gute entspringt dem Spiel, in dem sich Kinder am besten fühlen. Somit wollen wir auf unser Motto zurückweisen, das beweist, dass die beste, wichtigste und dominanteste Tätigkeit des Kindes das Spiel ist, also „Die Quelle alles Guten liegt im Spiel."

Beim spielerischen Lernen wendet das Kind handelnd die Zielsprache an. Das Lernen findet beiläufig, implizit statt. Gerade im Kindergarten ist dieses implizite Lernen von Strukturen und Inhalten geeignet. Das sollte in der Schule weitergeführt werden, weil der Zweitspracherwerbsprozess bis zum 10. Lebensjahr nach dem gleichen Muster verläuft. Im Fokus stehen die Beteiligung des Kindes und die damit verbundene Emotion und nicht der Lernstoff. Das ist der Grund dafür, dass sich das Lernen in diesem Alter als so effektiv erweist. Das Kind beteiligt sich an dem Spiel nicht um der Sprache, sondern um des Spiels willen, aber beim Spiel gehen relevante, für die Zukunft des Individuums fundamentale Lernprozesse vor sich.

Literatur

Arzberger, Ch. & Erhorn, J. (2013): *Sprachförderung in Bewegung. Bewegungsangebote für Klein- und Vorschulkinder*. Universität Hamburg, Hamburg, ISBN 978-3-9815997-0-1

Babai, Zs., Kovácsné Vinkovics, É. & Pruzsinsky, R. (2024): *Was wir so gerne erzählen.* Foreno Verlag, Sopron, ISBN 978-615-01-9192-8

Babai, Zs. & Kovácsné Vinkovics, É. (2023): Methodische Empfehlungen für den Fremdsprachenerwerb von Legastheniker*innen. In: Závoti, J.-né. (szerk.). *A segítő pedagógia aspektusai II.* : *Tanulmánykötet.* Soproni Egyetemi Kiadó, Sopron, ISBN 978-963-334-487-3
DOI: https://doi.org/10.35511/978-963-334-487-3

Callies, E. (1975): Spielendes Lernen, In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Die Eingangsstufe des Primarbereichs*. Band 2/1: Spielen und Gestalten, Stuttgart: Klett, S. 15-43

Einsiedler, W. (1982): Neuere Befunde zum Verhältnis von Spielen und Lernen im Kindesalter. In: *Spielmittel*, 5, 2-9. Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Grätz, R. (2007): Vom Spielen, Leben, Lernen. In: *Fremdsprache Deutsch Heft* 25/2001. Spielen-Denken-Handeln. ISBN 978-3-19-139183-6. Hueber Verlag. 2007

• Das letzte Prüfdatum für Weblinks in der Studie ist der 28. Dezember 2024.

Gelman G. (o.J.): *Die Birkenbihl-Methode zum Sprachen lernen im Detail erklärt: Wie effektiv ist die Sprachlern-Methode nach Birkenbihl!* Sprachheld.de, BlogPost. URL: https://tinyurl.com/ed3mykrf

Girlich, S., Jurleta, R. & Spreer, M. (2018). *Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita*. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.). URL: https://tinyurl.com/3r8ndvv5

Grätz, R. (2001): *Vom Spielen, Leben, Lernen*. Fremdsprache Deutsch Heft 25/2001 – Spielen – Denken – Handeln, Hueber Verlag, München, ISBN 978-3-19-139183-6 URL: https://tinyurl.com/yp5ahxun

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. DOI: https://doi.org/10.36198/9783838541990

Lundquist-Mog, A. & Widlok, B. (2015): *DaF für Kinder*. Deutsch lehren lernen. Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart, ISBN 978-3-12-606980-9

Meyer, H. (1989). Plädoyer für Methodenvielfalt. *Pädagogik*, Heft 1, S. 8-15.

Meyer, H (1989). Unterrichtsmethoden aus Schülersicht. In: Hartmut Wenzel (Hrsg.). *Schule auf dem Weg ins 21*. Jahrhundert. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 108-132:

Montessori Bayern Landesverlag: *Die Arbeit des Kindes*. Bayern Montessori Landesverband. URL: https://tinyurl.com/yc2c6jrw

Nickel, Wolfgang-Hans (2003): In: Retter, Hein (2003): Einführung in die Pädagogik des Spiels. Braunschweig: Institut für Allgemeine Pädagogik und Technische Bildung, Abteilung Historisch Systematische Pädagogik, TU BS. URL: https://tinyurl.com/2s46xeca

Recht auf Ruhe, Freizeit und Spiel, Kinderrechtskonvention.info, BlogPost URL: https://tinyurl.com/mrcwh3bd

Spielpädagogik – das freie Spiel und seine Bedeutung für die Entwicklung des Kindes von 0-6 Jahren – Teil 1, Das Kita-Handbuch, Freispiel, Spiele, Stand: 18.2.2022 URL: https://tinyurl.com/4vt4dyyb

Talabér, F.-né & Babai, Zs. (2004): Spracherziehung – Förderung der Sprechfreudigkeit in den Nationalitätenkindergärten. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Vollmer, K. (2005): *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien, ISBN 3-451-28700-5

Zimmer, R. (2017): Sprechfreude wecken. *Kindegarten heute* 10.

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-15 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 201-212



A játék mint gyógypedagógiai fejlesztő és diagnosztikai eszköz

Vida Gergő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, PhD., egyetemi docens 0000-0002-1685-8998

KEYWORDS

- *special education*
- *development*
- *games*
- *inclusive*
- *diagnostics*

ABSTRACT

Play as a Developmental and Diagnostic Tool in Special Education | Educational toys play a key role in promoting different areas of children's development, including the cognitive, physical, social, and emotional aspects. These toys are designed to promote learning and skill acquisition in a playful manner, satisfying children's natural curiosity. Research shows that developmental and diagnostic toys can help develop basic skills, such as language and motor development and social interaction. Appropriate toys in special education development can enable the early identification of divergent and atypical developmental pathways while strengthening parent-child relationships. An inclusive toy design is essential to ensure that all children, including those with different developmental needs, have access to experiences in an equitable and effective way. Diagnostic toys are particularly important in special educational development and education, as they help assess different skills and cause less anxiety during the assessment process. In conclusion, educational and diagnostic toys are effective tools for promoting children's learning and development. In the future, the design of these toys should pay particular attention to inclusivity and the role of caregivers. However, the first step is to rethink the conceptual definitions and classifications.

KULCSSZAVAK

- *gyógypedagógia*
- *fejlesztés*
- *játék*
- *inkluzív*
- *diagnosztika*

ABSZTRAKT

Az oktató-fejlesztő játékok kulcsfontosságú szerepet játszanak a gyermekek különböző fejlődési területeinek előmozdításában, beleértve a kognitív, fizikai, szociális és érzelmi aspektusokat. E játékok célja, hogy játékos módon segítsék a tanulást és a készségek elsajátítását, kielégítve a gyermekek természetes kíváncsiságát. A kutatások szerint a fejlesztő és diagnosztikus játékok segíthetnek az alapvető készségek fejlesztésében, így elősegítik a nyelvi és motoros fejlődést, valamint a szociális interakciókat. Az adekvát játékok a gyógypedagógiai fejlesztésében lehetővé tehetik az eltérő és atipikus fejlődési utak korai felismerését, mindezt a szülő-gyermek kapcsolatok erősítésével. Az inkluzivitásra törekvő játéktervezés elengedhetetlen, hogy minden gyermek, beleértve az eltérő fejlődéssel küzdőket is, méltányos módon és minél hatékonyabban élményekhez jussanak. A gyógypedagógiai fejlesztésben és nevelésben a diagnosztikai játékok különösen fontosak, mivel segítenek a különböző készségek felmérésében és a kevésbé okoznak szorongást az értékelési folyamat alatt. Összefoglalva, az oktató-fejlesztő és diagnosztikus játékok hatékony eszközei a gyermekek tanulásának és fejlődésének előmozdításának, és a jövőben elengedhetetlen, hogy e játékok tervezésében kiemelt figyelmet kapjanak az inkluzivitás és a gondozók szerepe. Első lépés azonban a fogalmi lehatárolás és a rendszerezés átgondolása.

e-mail: vida.gergo@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

A fejlesztő és gyógypedagógiai játékok fejlődésének történeti aspektusa

A fejlesztő és diagnosztikai játékok története a gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban a játéknak a fogyatékkal élő gyermekek tanulásában és értékelésében betöltött szerepének megértésében bekövetkezett fejlődés tetten érhető, több esetben a gyermekkép változásával összhangban (Magyar, 2018). Ezt a diskurzust különböző nemzetközi perspektívák alakították, kiemelve a játék, mint terápiás és oktatási eszköz fontosságát.

Történelmileg jól megalapozott a játéknak, mint a gyermeki fejlődés létfontosságú összetevőjének elismerése. A játék nemcsak természetes tevékenység a gyermekek számára, hanem olyan kritikus médiumként is szolgál, amelyen keresztül felfedezik környezetüket, szociális készségeiket fejlesztik és kognitív képességeiket fejlesztik. A játék jelentősége a sajátos nevelésben az évek során egyre nagyobb teret nyert, különösen mivel a kutatások bebizonyították, hogy a játék hatékonyan segíti a fogyatékkal élő gyermekek tanulását és fejlődését (Delgado et al., 2006). Kutatással igazolt, hogy a megkésett fejlődéssel küzdő gyermekek gyakran hosszabb ideig igényelnek sajátos, gyógypedagógiai fejlesztést, ami kiemelheti a játékba integrálható hatékony diagnosztikai eszközök relevanciáját (Delgado et al., 2006).

A technológiai fejlődés tovább alakította a fejlődési és diagnosztikai játékok rendszerét. Olyan innovációk következtek be, mint a robotjátékok és a kiterjesztett valóság (Aknai & Fehér, 2021), hogy javítsák akár a sajátos nevelési igényű gyermekek játékélményeit. Az IROMEC projekt például robotjátékokat fejlesztett ki, amelyek célja a szociális interakció és a kommunikációs készségek előmozdítása az autizmussal élő gyermekek körében (Ferrari et al., 2009; Robins et al., 2012). Ezek a játékok többféle oktatási és terápiás célt szolgálhatnak, lehetővé téve a különböző fejlődési területeket célzó, személyre szabott fejlesztést, előremozdítva akár a méltányosságot is (Varga, 2015). A technológia felhasználása a gyógypedagógiai oktatásban akár tendenciaként is értelmezhető.

Emellett a szakirodalomban hangsúlyt kapott a gondozók és a pedagógusok szerepe a megfelelő játékok kiválasztásában. A kutatások szerint a játékok minősége és megfelelősége jelentősen befolyásolja a gyermekek fejlődési eredményeit (Dağaşan, 2023; Hashmi, 2023). Ez rávilágíthat a szülők, pedagógusok, gyógypedagógusok és további szakemberek közötti együttműködés fontosságára a gyermekek egyéni igényeihez és fejlődési céljaihoz igazodó játékok kiválasztásában.

A fejlesztő és diagnosztikai játékokkal kapcsolatos nemzetközi diskurzus a speciális oktatásban szintén a befogadást és a méltányosságot és inkluzivitást (Varga, 2015) hangsúlyozza. Kutatással igazolták, hogy a látássérült gyermekek

látó társaikkal együttműködő játékban vehetnek részt a kiterjesztett játékok használatával, ami azt mutatja, hogy a játék képes lehet áthidalni a fogyatékossággal élő és ép társaik közötti szakadékokat (Verver et al., 2019).

A fejlesztő és diagnosztikai játékok története a gyógypedagógiai oktatásban sokkal bővebb, mint aminek részletes bemutatására jelenlegi fókuszunk lehetőséget adhat, de talán ez a rövidebb áttekintés is tükrözheti a játék, mint diagnosztikai és fejlesztési eszköz jelentőségének súlyát. A technológia integrálása, a minőségi játékválasztás hangsúlyozása és az inkluzivitás előtérbe helyezése olyan kulcsfontosságú témák, amelyek a nemzetközi diskurzusban is megjelentek. További kutatásokkal egyértelműsíthető lehet, hogy a játék továbbra is a fogyatékkal élő gyermekek oktatási gyakorlatának alapvető szempontja maradhat, értékes lehetőségeket biztosítva a tanuláshoz, fejlesztéshez és diagnosztikához.

A tanulmány főbb kérdésfelvetései

A tanulmány több kérdésre keresi a választ az oktató-fejlesztő játékok lehetséges hatásaival kapcsolatban, de nem a hatás-beválás vizsgálat, hanem a feltételezett hatásmechanizmus alapján. Az egyik központi kérdés tehát, hogy ezek a játékok hogyan támogathatják a gyermekek kognitív, fizikai, szociális és érzelmi fejlődését, és milyen tényezők teszik hatékonnyá őket ezen területeken a szerzők és fejlesztők meglátása szerint. Mindez azért releváns, mert a gyógypedagógia tudományterületén is érvelhető az eszköz és a módszer elkülönítése. Valójában a fejlesztő folyamatok, módszertanok a magyar gyógypedagógiai rendszeren belül kevéssé kerültek a tudományosság fókuszába vagy éppen hatás-beválás vizsgálat céljává (Csányi et al., 2023). Erőforrásaink tekintetében azonban fókuszunkat most arra irányítjuk, hogy egyáltalán miképpen lehetne annak fogalmát meghatározni, hogy *fejlesztő és/vagy diagnosztikai játék*.

Továbbá vizsgáljuk, hogy a technológiai fejlesztések, melyek napjainkat jelentősebb mértékben meghatározzák, miként segíthetik a játékok révén a fejlődési elmaradások korai felismerését és a szülő-gyermek kapcsolatok erősítését.

A méltányosság szempontjának (Varga, 2015) beemelése az elemzési keretbe biztosíthatja, hogy az eltérő fejlődési gyermekek is részesülhessenek az oktatójátékok előnyeiből és az esetleges diagnosztikai folyamatok során ne szenvedjenek el további hátrányokat eltérő fejlődési útjuk miatt. Kutatásunk relevanciáját az is erősíti, hogy a gondviselők és akár a szakemberek is a megfelelő eszköz kiválasztásában támpontot kaphatnak a tervezett céljaikhoz.

Kérdéseink megválaszolásához ebben a tanulmányban a dokumentumelemzés módszertanának alkalmazása mellett döntöttünk, a kapott eredmények korlátozott kiterjeszthetőségének elfogadásával. Mindezt azonban első lépésnek

szánjuk, mely lehetőséget nyújt arra, hogy később akár célzottan is és sokkal átfogóbban közelíthessük majd a *játék* témakörét és fogalmi rendszerét. A dokumentumelemzés szisztematikus megközelítése segítségével különböző forrásokból, például tudományos cikkekből és oktatási jelentésekből nyertünk jelenleg betekintést arról, hogy mit érthetünk a gyógypedagógia területén játék alatt. Ez a módszer támogatja a tematikus elemzést, amely lehetővé teszi, hogy mintákat és közös témákat azonosítsunk a különböző dokumentumok között. Ray és Sikdar (2023) hangsúlyozták, hogy ez a szisztematikus elemzési folyamat segít átfogó képet nyújtani az oktatási gyakorlatokról, míg García-García (2023) rávilágított a különböző perspektívák integrálásának jelentőségére az inkluzív oktatásban. Összességében a dokumentumelemzés alkalmazása támogatja az oktató-fejlesztő játékok és a diagnosztikai eszközök szerepének alaposabb megértését a gyógypedagógia területén is, segítve a hatékonyabb fejlesztési és diagnosztikai megközelítések kialakítását.

A kutatás módszertana

A dokumentumelemzés módszertana olyan szisztematikus megközelítés, amelyet a különböző nyomtatott és elektronikus dokumentumokból származó információk áttekintésére, értékelésére és szintetizálására használhatunk (Csíkos, 2020). Ez a módszer adekvát lehet a neveléstudományban is, beleértve a játéknak, mint diagnosztikai és fejlesztési eszköznek a speciális oktatás területén történő fogalmi lehatárolásában. A dokumentumelemzés lehetővé teszi a kutatók számára, hogy a források széles köréből, többek között tudományos cikkekből, jelentésekből és oktatási anyagokból gyűjtsenek betekintést, ezáltal átfogó képet nyújtva a témáról.

A dokumentumelemzést továbbá a szisztematikus jelleg jellemzi, amely magában foglalja a vizsgált dokumentumok tartalmának, kontextusának és következményeinek alapos vizsgálatát. Ray és Sikdar hangsúlyozzák, hogy ez a módszer magában foglalja a dokumentumok gondos értékelését, hogy értelmes következtetéseket lehessen levonni az oktatási gyakorlatokról (Ray & Sikdar, 2023). Ezt az állítást támasztja alá munkájuk, amely a dokumentumelemzés szisztematikus eljárását tárgyalja oktatási kontextusban. Mindez gyógypedagógiai fókuszból is releváns lehet számunkra.

Továbbá a dokumentumelemzés rugalmassága lehetővé teszi a különböző nézőpontok bevonását, ami a speciális oktatás kontextusában elengedhetetlen. A különböző dokumentumok elemzésével a kutatók megragadhatják a játék sokrétű természetét és annak a korábbi terminológia alapján a *„fogyatékossággal élő”* gyermekekre gyakorolt hatását. A méltányosság (Varga, 2015) és az

inkluzív oktatás igénye is beemelhető a dokumentumelemzésbe (García & García, 2023), melyet a XXI. századi gyógypedagógia aspektusából nélkülözhetetlennek véltünk.

Összefoglalva, a dokumentumelemzés megfelelő módszertani eljárás lehet a játék, mint diagnosztikai és fejlesztési eszköz meghatározására a gyógypedagógiai oktatásban, mivel szisztematikus megközelítést alkalmaz és képes szintetizálni a különböző perspektívákat. Emellett képes lehet azonosítani a szakirodalomban kevésbé reprezentált területeket. A dokumentumelemzés során képet kaphatunk a diagnosztikai folyamatokban felhasználható játék fogalmáról, szerepéről az eltérő fejlődésű gyermekek fejlesztésében, ami végső soron hozzájárulhat a hatékonyabb oktatási gyakorlatokhoz is.

Az oktató és fejlesztő játékok egy lehetséges meghatározása

A játék fogalmát korábban már meghatározták a neveléstudomány területén (Pásztor, 2022). Meglátásunk alapján azonban a játék a gyógypedagógiában is kiemelten fontos, mivel a gyermek fejlődésének alapvető területeit – beszéd, mozgás, érzelmek, problémamegoldás, szociális készségek és képzelet – támogatja. A játék önkéntessége és szabadsága révén a gyermek természetesen és kényszermentesen sajátíthatja el azokat az alapkészségeket, amelyek segítik a világ megismerését és az alkalmazkodást (Pásztor, 2022). Ez különösen lényeges a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében is, akik számára a játék nemcsak tanulási eszköz, hanem egyedülálló lehetőség a fejlesztésre és a terápiás célok elérésére. A gyógypedagógiai gyakorlatban a játék ezen aspektusai révén személyre szabott fejlesztési módszerek alkalmazhatók, melyek az érzelmi és kognitív fejlődést támogatják, és így hozzájárulnak a sikeres integrációhoz.

A dokumentumelemzésre alapozottan az oktató-fejlesztő játékokat kifejezetten úgy tervezték, hogy elősegítsék a gyermek fejlődésének különböző aspektusait, beleértve a kognitív, fizikai, szociális és érzelmi fejlődést (Saikia et al., 2023). Ezek a játékok olyan eszközökként szolgálnak, amelyek a gyermekeket játékba vonják, miközben egyidejűleg elősegítik a tanulást és a készségek elsajátítását. Az oktatójátékok jelentősége abban rejlik, hogy képesek lehetnek kielégíteni a gyermekek veleszületett kíváncsiságát, így a tanulás élvezetes és interaktív élményt nyújt. Ugyanígy az oktatójátékok olyan animált tárgyak, amelyek serkentik a kognitív, fizikai és pszichológiai fejlődést, hangsúlyozva szerepüket a gyermekek tanulási tapasztalatainak fokozásában (Saikia et al., 2023).

A terület nem teljesen lefedett szakirodalmi források tekintetében, de találhatók olyan kutatások, melyeknek fókuszában az állt, hogy az oktatójátékok hatékonyan támogathatják az alapvető készségek fejlődését (Abdi & Çavuş, 2019).

Mindezt úgy igazolták, hogy egy speciálisan kialakított számítógépes játék fokozhatja az óvodáskor előtti gyermekek betűkkel, számokkal és színekkel kapcsolatos tanulási képességeit, amelyek alapvetők lehetnek a nyelvelsajátítás szempontjából (Abdi & Çavuş, 2019). Ez korábban már a magyar szakirodalomban és kutatókban is felmerült (Kocsor et. al., 2006). Mindez összhangban van Beşirik és Türkmen megállapításaival, akik bár nem kifejezetten ezzel a fókusszal, de úgy határozták meg az oktatási és fejlesztő játék fogalmát, hogy a játékoknak oktatási jellegűnek kell lenniük, támogatva a gyermekek tanulását és fejlődését (Beşirik & Türkmen, 2021). A legtöbb forrás azonban sokkal célozottabban és adott területre fókuszálva nevezi *fejlesztő játéknak* a fejlesztett programot vagy eszközt. Erre számtalan példa található mind a hazai, mind a nemzetközi források között. Meglátásunk szerint mindez a gyakorlat kérdéses lehet, hiszen attól, hogy egy funkciót játékosan fejleszt egy eszköz, nem biztos, hogy játéknak tekinthető.

A következő lépésben azzal a fókusszal próbáltuk lehatárolni a releváns fogalmak körét, hogy az oktatójátékok kialakítása, létrehozása is döntő fontosságú lehet a hatékonyságuk szempontjából. Ez az elképzelés megjelenik a szakirodalmi források között is. García és munkatársai olyan intelligens játékok fejlesztését tárgyalták, amelyek segíthetnek a pszichomotoros fejlődési elmaradások korai felismerésében. Itt tehát a célterület, funkció az, ami a vezető elv a játék meghatározásában. Az idézett szerzők kutatásaik fókuszába az is bekerült, hogy a technológia hogyan növelheti a játékok oktatási értékét (García et al., 2017).

Hasonlóképpen a Zosh és munkatársai által felvázolt tervezési elvek azt mutatják, hogy a hagyományos játékok elősegíthetik a szülők és a gyermekek közötti gazdagabb interakciókat, ami létfontosságú a kognitív és nyelvi fejlődés szempontjából (Zosh et al., 2015). Itt a játék hagyományos jellegén van a fókusz. Az idézett szerzők kutatásukkal arra utalnak, hogy a játék típusa befolyásolhatja a szülő-gyermek interakciók minőségét, ami tovább hangsúlyozza az átgondolt tervezés fontosságát az oktatójátékok esetében. Tehát a fejlesztő játék lehatárolása több szemponttal gazdagodott a források áttekintése során és a diskurzusba beemelhető, hogy a hagyományos játékeszközök is számtalan előnnyel bírnak. Számunkra kiemelkedő fontosságú és ezért is emeltük az elemzési keretbe, a szülő részvétel és aktivitás, mely nélkül a gyógypedagógiai fejlesztés hatékonysága igen szűk körű, melyet kutatás is alátámaszt (Marton, 2019).

Tekintettel arra, hogy az inkluzivitás számunkra kiemelkedő súllyal bír, az oktatójátékok méltányos kialakítását is beemeltük az értelmezési keretbe. Számunkra ugyanis nem elfogadható, hogy az eltérő fejlődésű gyermek aránytalanul kedvezőtlen helyzetbe kerül a gyógypedagógiai fejlesztő, diagnosztikai játékok alkalmazása során. Ezért érvelhetőnek tartjuk, hogy minden gyermek részesülhessen az oktatási játékélményekből, mely felmerült a releváns szakirodalmi

forrásokban is (Pereira & Cunha, 2017). Ezt Santos és munkatársai is megerősítették, akik a látássérült gyermekek számára készült inkluzív játékok hiányát fedezték fel, hangsúlyozva a motoros, kognitív és szociális fejlődést serkentő játékok szükségességét a különböző és sajátos nevelési igények tekintetében (Santos et al., 2020).

Összefoglalva, az oktatási fejlesztő játékok kulcsfontosságú szerepet játszhatnak a gyermekek különböző fejlődési területeinek előmozdításában. Tervezésük, inkluzivitásuk és méltányosságuk kritikus tényezők lehetnek, amelyek meghatározzák hatékonyságukat a tanulás és a fejlődés elősegítésében és a szülővel való együttműködésben.

Területspecifikus, gyógypedagógiai játékok meghatározása

A speciális oktatásban használt diagnosztikai játékok olyan speciális eszközök, amelyeket a fogyatékossággal élő gyermekek fejlődési szükségleteinek felmérésére és támogatására terveztek. Ez a meghatározás természetesen jelenleg csak munkadefiníció, melyet további kutatásokkal célszerű megerősíteni. Természetesen ezek a játékok nemcsak játékeszközként szolgálnak, hanem különböző készségek, például kognitív, motoros és szociális képességek értékelésére is vélhetően bevethetők. A játék integrálása az értékelési folyamatokba különösen előnyös lehet a sajátos igényű gyermekek számára, mivel feltételezésünk szerint kevésbé ijesztő értékelési környezetet tesz lehetővé és a kudarcok sem feltétlenül fokozzák a teljesítményszorongást, ám ennek igazolása külön kutatást igényel. Részben igazolhatja ezt, hogy Shen szerint a játékterápia hatékonyabbnak bizonyult a hagyományos terápiáknál a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében, ami kiemeli a játék fontosságát terápiás és diagnosztikai kontextusban (Shen, 2016).

A diagnosztikai játékok kialakítása döntő fontosságú a hatékonyságuk szempontjából. Caprino és munkatársai hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy a fogyatékossággal élő gyermekek egyedi igényeit figyelembe kell venni a fejlesztő és terápiás játékok fejlesztésekor. Érvelésük szerint a Funkcióképesség, Fogyatékosság és Egészség Nemzetközi Osztályozásának (ICF-CY) alapos ismerete elengedhetetlen a tanulást és a terápiát elősegítő játékok megalkotásához (Caprino et al., 2010). Ezt a nézőpontot támogatják Clark és munkatársai megállapításai, akik megjegyezték, hogy az oktatási értékkel bíró játékok jelentős hatást gyakorolhatnak a fogyatékossággal élő gyermekekre azáltal, hogy elősegítik az elköteleződést és az interakciót, amelyek kritikusak lehetnek az egyéni fejlődésük szempontjából (Clark et al., 2019).

A gondozók, gondviselők és a szülők szerepére a megfelelő játékok kiválasztásában már utaltunk a korábbiakban. Dağaşan rámutat, hogy a szülők létfontosságú szerepet játszanak a gyermekük fejlődési szakaszához és oktatási igényeihez igazodó játékok kiválasztásában (Dağaşan, 2023). Ez különösen fontos az eltérő fejlődésű gyermekek esetében, ahol a megfelelő játékok javíthatják a tanulási lehetőségeket és értékes betekintést nyújthatnak a gyermek képességeibe. Nem megfelelő választás esetén azonban pont, hogy kontraindikált és kutatás igazolta, hogy az ADHD tünetegyüttes esetén a digitális eszközök megválasztása komoly körültekintést igényel, hiszen az addíció kialakulása sem kizárható (Müller et al., 2023).

A hozzáférés kérdése is releváns lehet, mely jelen esetben azt jelenti, hogy adott sérüléssel is hozzáférjen a játékhoz, azaz tudjon vele játszani. Jansens és Bonarini olyan irányelvek szükségességét tárgyalja, amelyek biztosítják, hogy a játékok tervezésekor ügyelni kell arra, hogy a fogyatékossággal élő gyermekek teljes mértékben részt vehessenek a játékokban (Jansens & Bonarini, 2020). Ezt Pereira és Cunha kutatásai is alátámasztják, akik hangsúlyozzák, hogy olyan interaktív és inkluzív játékokat kell készíteni, amelyek megfelelnek a fogyatékossággal élő gyermekek érzékszervi és szociális szükségleteinek (Pereira & Cunha, 2017). Az ilyen játékok nemcsak a játékot könnyítik meg, hanem értékes eszközként is szolgálnak az értékelés és a beavatkozás során.

A speciális oktatásban használt diagnosztikai játékok szerves részét képezik a fogyatékossággal élő gyermekek fejlődési szükségleteinek értékelésének és támogatásának. Tervezésükben előtérbe kell helyezni az inkluzivitást és az oktatási értéket, miközben figyelembe kell venni a gondozók kritikus szerepét is a kiválasztási folyamatban. A játék hatékony integrálásával a diagnosztikai gyakorlatokba ezek a játékok fokozhatják az elkötelezettséget és értelmes betekintést nyújthatnak a gyermek képességeibe, végső soron hozzájárulva az általános fejlődéséhez.

Összegzés és konklúzió

Az oktató-fejlesztő játékok és a speciális diagnosztikai eszközök központi szerepet játszhatnak a gyógypedagógiában, mivel a gyermekek kognitív, fizikai, szociális és érzelmi fejlődésének támogatása révén elősegítik a tanulást és a készségek elsajátítását. A szabadon választott és önkéntes játék lehetővé teheti a gyermekek számára, hogy természetesen és kényszermentesen ismerjék meg a környezetüket, építsenek szociális kapcsolatokat, és fejlesszék problémamegoldó képességeiket. A kutatások egyre több bizonyítékot szolgáltatnak arra, hogy a játék különösen a sajátos nevelési igényű gyermekek számára biztosít kivételes

lehetőséget a fejlődésre és a terápiás beavatkozásokra, mindezt alacsony szorongás és teljesítménykényszer mellett (Delgado et al., 2006; Shen, 2016).

A technológia integrálása, például a robotjátékok és a kiterjesztett valóság alkalmazása, tovább bővíti az eszköztárat, és hozzájárul ahhoz, hogy a fejlődési elmaradások korai felismerését és a szociális készségek fejlesztését támogassa (Aknai & Fehér, 2021; Ferrari et al., 2009). Az inkluzív játéktervezés, amely lehetővé teszi, hogy minden gyermek, függetlenül sajátos nevelési igényeitől, részesüljön ezekből a fejlesztő élményekből, kulcsfontosságú elem a jövő gyógypedagógiai gyakorlatában (Pereira & Cunha, 2017; Varga, 2015).

A játéknak a gyógypedagógiában betöltött szerepe nem csupán fejlesztési eszközként értékelhető, hanem átfogó diagnosztikai és terápiás módszerként is, amely a gyermekek individuális szükségleteihez igazodik, és a szülők, pedagógusok és terapeuták együttműködése révén hatékonyan támogathatja a sikeres integrációt és fejlődést.

Diszkusszió

Az oktató-fejlesztő és diagnosztikai játékok jelentőségét hangsúlyozó tanulmányunk rámutatott arra, hogy a játék alapvető szerepet játszik a gyermekek kognitív, érzelmi, fizikai és szociális fejlődésének előmozdításában, különösen a gyógypedagógiai gyakorlatban. A kutatás során kiemeltük, hogy az inkluzív tervezési megközelítés elengedhetetlen ahhoz, hogy a különböző fejlődési utakhoz igazodó játékok méltányos és hatékony támogatást nyújtsanak. Ez összhangban áll a nemzetközi szakirodalom eredményeivel, amelyek a játék multifunkcionális szerepére és inklúzióban betöltött jelentősebb szerepére mutatnak rá (Varga, 2015; Pereira & Cunha, 2017).

A szakirodalmi áttekintés eredményei alátámasztják, hogy a technológiai innovációk, a robotika és a kiterjesztett valóság, új lehetőségeket teremthetnek a fejlesztő és diagnosztikai játékok területén. Ezek az eszközök nemcsak a gyermekek készségeinek fejlesztésében, hanem a szülők és gondozók aktív részvételének elősegítésében is fontos szerepet játszhatnak (Ferrari et al., 2009). Az eredmények arra is rámutathatnak, hogy a játék diagnosztikai értéke nemcsak az értékelési folyamatok hatékonyságában, hanem a gyermekek érzelmi terhelésének csökkentésében és természetes viselkedési mintáik feltárásában is megmutatkozhat (Shen, 2016).

A feltárt szakirodalmi források szűkebb köre még így számos nyitott kérdést hagyott maga után, különösen a fejlesztő játékok hatásmechanizmusainak kutatásával kapcsolatban. További kutatás lehet indokolt annak érdekében, hogy az oktató-fejlesztő játékok hatásmechanizmusát pontosan megérthessük, hogy azok

hogyan fejtik ki hatásukat a gyermekek fejlődésében, és milyen tényezők optimalizálják hatékonyságukat különböző szocio-kulturális környezetekben. Emellett a méltányosság szempontjának gyakorlati megvalósítása és a szülői részvétel formáinak továbbfejlesztése is releváns fókusz lehet egy jövőbeli kutatáshoz.

A szakirodalom áttekintése után javasolható, hogy a fejlesztő és diagnosztikai játékok tervezésében a következő szempontok kerüljenek előtérbe:

1. **Inkluzív tervezés:** Minden gyermek számára hozzáférhető, fejlesztő élményt nyújtó játékok létrehozása.
2. **Technológiai innovációk integrálása:** Az új technológiák adaptálása az oktatási és diagnosztikai célokra.
3. **Interdiszciplináris együttműködés:** Pedagógusok, gyógypedagógusok, szülők és technológiai szakértők közös munkája a játékok hatékonyságának növelése érdekében.

Összegzésként elmondható, hogy a fejlesztő és diagnosztikai játékok alkalmazása nemcsak a gyermekek fejlődéséhez járul hozzá, hanem a szülő-gyermek kapcsolatokat is erősítheti, miközben a gyógypedagógia diagnosztikai és terápiás eszköztárát is gazdagíthatja. A jövő kutatásainak célja, hogy ezen eszközök elméleti és gyakorlati alkalmazhatóságát tovább pontosítsa, elősegítve a gyermekek inkluzív és hatékony fejlesztését.

Felhasznált irodalom

Abdi, A. S., & Çavuş, N. (2019). Developing an Electronic Device to Teach English as a Foreign Language: Educational Toy for Pre-Kindergarten Children. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 14(22), 29. DOI: https://doi.org/10.3991/ijet.v14i22.11747

Aknai, D. O. (2022). Játékos fejlesztés – Robotok az óvodában. In: J. Steklács & Z. Molnár-Kovács (eds.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet*, 263. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet. URL: https://tinyurl.com/3pnjjezv

Aknai, D. O., & Fehér, P. (2021). *Előttünk az út: Digitális eszközök és módszerek az (online) oktatásban.* Raabe Kiadó.

Aline Darc Piculo dos Santos, Botura, G., & Médola, F. O. (2020*).* Innovation in the Design of Inclusive Toys: Development and Evaluation of a Prototype for Visually Impaired Children. *Strategic Design Research Journal*, 12(3). 338-360. DOI: https://doi.org/10.4013/sdrj.2019.123.04

Bahri, N. F. (2023). Design Concept Analysis of Educational Toys to Stimulate Early Childhood Fine Motor Development. *Gelar Jurnal Seni Budaya*, 21(1), 57-70. DOI: https://doi.org/10.33153/glr.v21i1.5058

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Beşirik, S. A., & Türkmen, A. S. (2021). Does Physical Disability Affect Children's Choice of Toys? *Pediatric Practice and Research*, 9(3), 130-136.
DOI: https://doi.org/10.21765/pprjournal.1036324

Caprino, F., Besio, S., & Laudanna, E. (2010). *Using Robots in Education and Therapy Sessions for Children With Disabilities: Guidelines for Teachers and Rehabilitation Professionals.* 511-518.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-14097-6_82

Clark, C., Sliker, L. J., Sandstrum, J., Burne, B., Haggett, V., & Bodine, C. (2019). Development and Preliminary Investigation of a Semiautonomous Socially Assistive Robot (SAR) Designed to Elicit Communication, Motor Skills, Emotion, and Visual Regard (Engagement) From Young Children With Complex Cerebral Palsy: A Pilot Comparative Trial. *Advances in Human-Computer Interaction*, 1-14.
DOI: https://doi.org/10.1155/2019/2614060

Csányi, T., Kälbli, K., Svraka, B., Révész-Kiszela, K., & Vig, J. (2023). Neuromítoszok az oktatásban – tények és törekvések. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *78*(2), 273-289.
DOI: https://doi.org/10.1556/0016.2023.00007

Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatásmódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó.

Dağaşan, E. (2023). Parents' Roles in Children's Games and Toys. 10 (Special Issue), 154-172.
DOI: https://doi.org/10.59409/ojer.1364378

Delgado, C. E. F., Vagi, S., & Scott, K. G. (2006). Tracking Preschool Children With Developmental Delay: Third Grade Outcomes. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities,* 111(4), 299-306.
DOI: https://doi.org/10.1352/0895-8017(2006)111[299:TPCWDD]2.0.CO;2

Escobar-Sandoval, J. E. (2023). Sizing Strategies for Electrical Smart Microgrids for Rural Customers. *Sapienza International Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(3), e23044.
DOI: https://doi.org/10.51798/sijis.v4i3.699

Ferrari, E., Robins, B., & Dautenhahn, K. (2009). *Therapeutic and Educational Objectives in Robot Assisted Play for Children With Autism*. The 18th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication Toyama, Japan, Sept. 27-Oct. 2. 108-114.
DOI: https://doi.org/10.1109/ROMAN.2009.5326251

Gaete-Peralta, C., & Fallas-Soto, R. D. (2023). Teaching Mathematics in Physics. A Study of the Mathematics Programs of a Costa Rican University. *Journal of Physics Conference Series*, 2515(1), 012012. 1-8.
DOI: https://doi.org/10.1088/1742-6596/2515/1/012012

García, M. A. G., Ruiz, M. L. M., Rivera, D., Vadillo, L., & Duboy, M. Á. V. (2017). A Smart Toy to Enhance the Decision-Making Process at Children's Psychomotor Delay Screenings: A Pilot Study. *Journal of Medical Internet Research*, 19(5), e171. 1-14.
DOI: https://doi.org/10.2196/jmir.7533

García-García, M. (2023). Generations of the Community Perspective in Today's Inclusive Education. *Education Sciences*, 13(10), 1027. 1-14.
DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13101027

Hashmi, S. (2023). How Do Children Play With Toy Trains and for What Benefits? A Scoping Review. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 13(10), 2112-2134.
DOI: https://doi.org/10.3390/ejihpe13100149

Jansens, R., & Bonarini, A. (2020). *5 Usability and Accessibility of Toys and Technologies for Play for Children With Disabilities: Scoping Review of Guidelines and Tools*. 83-105.
DOI: https://doi.org/10.1515/9788395669613-007

Kocsor, A., Bácsi, J., & Mihalovics, J. (2006). Beszédmester: Számítógépes olvasásfejlesztés és beszédjavítás-terápia. Új Pedagógiai Szemle, *56* (3), 108-113.
URL: https://tinyurl.com/53df52yt

Magyar, A. M. (2018). *Fejezetek az értelmifogyatékosság-kép történetéből: Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig.* Gondolat Kiadó.
URL: https://real.mtak.hu/91407/

Marton, E. (2018). *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában* (Doctoral dissertation, Eötvös Loránd University).
URL: http://hdl.handle.net/10831/62521

Müller, V. & Pikó, B. (2023). Digitális eszközök okozta függőségek, kötődési mintázatok és az ADHD tüneteinek összefüggései egyetemisták körében. Alkalmazott Pszichológia, 23(1), 75-98. ISSN 1419-872X
URL: https://real.mtak.hu/180772/

Pásztor, E. (2022). A játék pedagógiai aspektusai kisgyermekkorban. In: Simon I. (szerk.). *A játék kisgyermekkorban : Szemelvények a játék különböző területeiről*. Soproni Egyetemi Kiadó, Sopron, 9-54
DOI: http://publicatio.uni-sopron.hu/3015/

Pereira, C. A., & Cunha, J. (2017). Design of an Inclusive &Amp; Interactive Educational Textile Toy. *Iop Conference Series Materials Science and Engineering*, 254, 172021.
DOI: https://doi.org/10.1088/1757-899X/254/17/172021

Ray, S., & Sikdar, D. P. (2023). Trending Scenario of Teaching Method in the Modern Education. *International Journal of Teaching Learning and Education*, 2(3), 7-11.
DOI: https://doi.org/10.22161/ijtle.2.3.2

Robins, B., Dautenhahn, K., Ferrari, E., Kronreif, G., Prazak-Aram, B., Marti, P., ... Laudanna, E. (2012). Scenarios of Robot-Assisted Play for Children With Cognitive and Physical Disabilities. *Interaction Studies Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems*, 13(2), 189-234.
DOI: https://doi.org/10.1075/is.13.2.03rob

Saikia, H., Bhattacharyya, N., & Baruah, M. (2023). Review of Educational Toy Design Elements and Their Importance in Child Development From a Cognitive Perspective. *The Pharma Innovation,* 12(5), 1030-1033.
DOI: https://doi.org/10.22271/tpi.2023.v12.i5n.20049

Shen, Y.-J. (2016). A Descriptive Study of School Counselors' Play Therapy Experiences With the Culturally Diverse. *International Journal of Play Therapy*, 25(2), 54-63.
DOI: https://doi.org/10.1037/pla0000017

Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium.
URL: https://tinyurl.com/4dxw6h7z

Verver, S. H., Vervloed, M. P. J., Yuill, N., & Steenbergen, B. (2019). Playful Learning With Sound-augmented Toys: Comparing Children With and Without Visual Impairment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(2), 147-159.
DOI: https://doi.org/10.1111/jcal.12393

Zosh, J. M., Verdine, B. N., Filipowicz, A. T., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N. S. (2015). Talking Shape: Parental Language With Electronic Versus Traditional Shape Sorters. *Mind Brain and Education*, 9(3), 136-144.
DOI: https://doi.org/10.1111/mbe.12082

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-16 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 213-234

A bábpedagógia jelentősége Sopronban Bencze Bernadett szakmai életútjának tükrében



Horváth Anna Viktória

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
doktorandusz 0000-0001-5491-4359

KEYWORDS

- *Bernadett Bencze*
- *puppet pedagogy*
- *puppet club*
- *puppets*
- *Sopron Kindergarten Teacher Training Institute*
- *preschool education*

ABSTRACT

The Significance of Puppet Pedagogy in Sopron Through the Professional Career of Bernadett Bencze | The aim of the study is to present the professional career of Bernadett Bencze, who was a key figure in the teaching of puppetry pedagogy at the predecessor of the Benedek Elek Faculty of Pedagogy at the University of Sopron, the Sopron Kindergarten Teacher Training Institute, from 1974 until her retirement in 1987. Bernadett Bencze not only introduced kindergarten teacher students to the intricacies of puppetry in early childhood education but also made a significant contribution to the cultural life of the city of Sopron. The focus of the research is on puppets, puppetry pedagogy, and their role in early childhood education, alongside the professional career of Bernadett Bencze. The study aims to highlight the work of a puppetry educator who provided a remarkable method using puppets that can make everyday life in kindergartens more special. Through an analysis of media coverage, it became possible to examine how Bernadett Bencze's professional career was represented in contemporary press outlets. The questionnaire-based research was conducted among informants who were either students, acquaintances, or relatives of the puppetry educator in question. The study also included an interview with the former director of the Children's House, who provided valuable information regarding the outstanding work Bencze did with her puppetry club. The results shed light on the fact that Bencze's influence extended not only to kindergarten teachers but also played a major role in enriching the cultural life of the city of Sopron.

KULCSSZAVAK

- *Bencze Bernadett*
- *bábpedagógia*
- *bábszakkör*
- *bábok*
- *Soproni Óvónőképző Intézet*
- *óvodapedagógia*

ABSZTRAKT

A tanulmány célja Bencze Bernadett szakmai életútjának bemutatása, aki a bábpedagógia oktatásának egyik meghatározó alakja volt a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar jogelődjében, a Soproni Óvónőképző Intézetben 1974-től, ahonnan 1987-ben vonult nyugdíjba. Bencze Bernadett nemcsak az óvodapedagógus-hallgatókat vezette be az óvodai bábjáték rejtelmeibe, hanem jelentős mértékben hozzájárult Sopron városának kulturális életéhez is. A kutatómunka fókuszában a bábok, a bábpedagógia és annak az óvodai nevelésben betöltött szerepe áll, mindehhez párosítva Bencze Bernadett szakmai életútját. Munkássága során kiváló bábpedagógiai módszert fejlesztett ki, melynek alkalmazásával a pedagógusoknak lehetőségük nyílik az óvodai mindennapokat különlegessé tenni. A sajtóelemzés alapján megismerhetővé vált, hogyan reprezentálódik Bencze Bernadett szakmai életútja a korabeli sajtóorgánumokban. A kérdőíves kutatás elvégzése olyan adatközlők körében történt, akik hallgatói vagy ismerősei, rokonai voltak az általam vizsgált báboktatónak. A kutatás részét képezte egy interjú is, a Gyermekek Háza egykori igazgatójával, aki Bencze Bernadett bábszakkörben végzett kimagasló munkájának megismeréséhez nyújtott információkat. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy Bencze nemcsak az óvodapedagógusokra gyakorolt nagy hatást, hanem Sopron kulturális életének gazdagításához is nagymértékben hozzájárult.

e-mail: horvathannaviktoria1998@gmail.com | Cím: H-7624 Pécs, Ifjúság utja 6, Hungary

Bevezetés

A tanulmány Bencze Bernadett szakmai életútját vállalkozik bemutatni, aki a bábpedagógia kiemelkedő oktatója volt az egykori Soproni Óvónőképző Intézetben 1974-től 1987-ig. Szerettem volna megismerni az óvóképzőben oly sokat emlegetett Betti nénit, személyiségét, szakmai életútját, melynek középpontjában az ő bábjai állnak. Az egyetemen elhaladhatunk a róla elnevezett terem mellett, láthatjuk a folyosón álló vitrinekben sorakozó bábokat, a hallgatók munkáit, melyek mind-mind Bencze Bernadett oktatói munkájának eredményességét reprezentálják. Ezek a bábok különleges atmoszférát teremtenek a Benedek Elek Pedagógiai Karon. Általuk tovább él az a fajta kreatív pedagógusi attitűd, ami nélkülözhetetlen az óvodai nevelésben. Leírható tehát, hogy a kutatói kíváncsiság vezérfonalát ezek a bábok jelentették. A kutatómunkának az elsődleges célja az volt, hogy feltérképezésre kerüljön Bencze Bernadett szakmai tevékenysége a megismert források alapján, majd az eredmények közlésével hozzájáruljanak az egykori Soproni Óvónőképző Intézet egy újabb szegmensének megismeréséhez. A cél az volt, hogy be legyen mutatva az egykori főiskolai oktató bábpedagógiai munkássága és Sopron kulturális életében betöltött szerepe. Jelen tanulmány arra is kiterjed, hogyan járult hozzá Bencze Bernadett a bábpedagógia fejlődéséhez, és hogyan alkalmazta a bábokat pedagógiai eszközként az óvodapedagógusok képzésében. A szekunder források a játékpedagógia szerepét, a bábjáték fejlesztő hatásait és annak az óvodában történő alkalmazását állítják középpontba. A primer kutatás a sajtóreprezentáció vizsgálatából, a kérdőíves kikérdezésből, valamint az interjúból állt.

A téma szakirodalmi hátterének bemutatása

A bábtörténet, a bábjáték, a bábpedagógia, valamint a báboknak az óvodai nevelésben betöltött szerepének megismerését számos nemzetközi és hazai forrás teszi lehetővé, hiszen rendkívül gazdag szakirodalma van e témáknak. A teljesség igénye nélkül, de a témához kapcsolódva mindenképpen fontos megemlíteni Kós Lajos, Németh Antal, Raffay Aladár, Szokolay Béla, Óhidi László Kurucz Rózsa, Körmöczi Katalin, Gabnai Katalin, Kaposi László, Szentirmai László, Bruno Bettelheim, Lenkefi Konrád, Szilágyi István, Pappné Győri Tünde nevét.

A művészet és a játék kapcsolatának fontosságával, a modern pedagógia és pszichológia területén, elsősorban a 20. század első felében kezdtek el komolyabban foglalkozni, a kettő összeköttetése hangsúlyozza a művészet és a játék öntörvényű formáját, hasonló világszemléletük lehetővé teszi a valóság megjelenítését, hiszen mind a kettő számára elengedhetetlen a kísérletezés szabadsága.

A számtalan benne rejlő variáció felfedezése ugyancsak e kettő egymástól nem messze álló tevékenység közös tulajdonságára mutat, lehetővé teszi a belső törvényeink megismerését, a teremtés és az elsajátítás művészetét (Kovács, 1994 idézi Fekete, 2017). A bábtörténet nagy múltú, mely a világ különböző kultúráiban gyökerező, gazdag és sokszínű hagyományaira tekint vissza. A játékpedagógia általam vizsgált szegmense lehetőséget ad többek között a bábjáték kezdeteinek, a bábtörténet és az óvodában alkalmazott szerepének tanulmányozására. Kiindulásképpen elengedhetetlen a bábok történetiségének, kezdeteinek bemutatása, a magyar bábművészet fejlődésének vázolása, majd az óvodai bábjáték szerepének ismertetése.

A bábtörténet és a bábjáték kezdetei

A bábjáték már az emberi történelem legősibb idejétől fellelhető, gyakorlatilag mindenhol megjelent, ahol az emberek társadalmat alkottak. Mostanra már bizonyítható, hogy a báb megjelenése megelőzte magát a színházat is (Láposi & Arany, 2013). Az ókori civilizációkban, például Egyiptomban és Indiában, már léteztek különféle bábtechnikák, amelyeket vallási szertartások és ünnepi események részeként alkalmaztak. Goda (2019) szerint ezek a bábok gyakran misztikus jelentőséggel bírtak, és az emberi alakot imitálva képviselték a természetfölötti világot. A bábtörténet tanulmányozása hasznos kultúrtörténeti kalandozás is, hiszen megismerhető vele számos nép, társadalom, vallás és kultúra (Szentirmai, 2005).

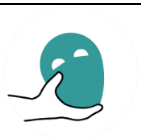
A bábjáték eredetét vizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy értelmetlen bármelyik népcsoport alkotó képzeletével kapcsolatba hozni, hiszen nem egyetlen zárt kultúra teremtette meg, hanem azonos lelki funkciók eredményeképpen jött létre. Azonban több forrás is megerősíti, hogy a bábjáték őshazájának Ázsiát, azon belül elsősorban Indiát és Kínát kell tekintenünk. Ezt a különleges művészeti tevékenységet az ázsiai népek páratlan és talán legtökéletesebb alkotásának tekintik. Európában a bábjáték a középkorban kapott nagyobb szerepet, különösen a vallási és erkölcsi tanítások terjesztésében. A középkori és újkori Európában a dráma- és a misztériumjátékok mellett nagyon népszerű lett a bábjáték (főleg a marionettjáték). Az eladásokat templomok előtti tereken vásár- és ünnepnapokon tartották, vásárok alkalmával, így került a piacterekre, az utcákra a bábozás. Később annyira népszerű lett, hogy a főúri kastélyokba is bejutott. A bábművészetet és annak fejlődését számos történeti esemény és kulturális változás formálta, kiemelt szereppel és mély gyökerekkel rendelkezik magyar vonatkozásban is vizsgálva. Az egyház gyakran alkalmazta a bábokat bibliai jelenetek megjelenítésére, így a bábművészet a középkori vallási misztériumjátékok része lett. Magyarországon a bábjáték első dokumentált formái a középkori

passiójátékok voltak, amelyeket elsősorban egyházi keretek között játszottak el. Hazánkban a 19. században jelentek meg az első hivatásos bábtársulatok, amelyek fokozatosan terjedtek el az országban. A 20. század elején a bábművészet megújult, különösen a modernizmus hatására, ekkor alakult meg a Budapest Állami Bábszínház (1949 szeptembere), amely máig a magyar bábművészet központi intézménye. Ez a bábszínház a műfaj hazai népszerűsítésén túl fontos szerepet játszott a gyermekek számára készített bábműsorok és -darabok létrehozásában is. *„Itthon kiemelhető továbbá Orbók Lóránd, aki a művészi bábjáték megteremtéséhez az Országos Magyar Királyi Iparművészeti Iskola tanárait mozgósította (bábfejek tervezése, faragása, kosztümök és díszletek tervezése)”* (Szentirmai, 2005:37). Előadásait neves emberek látogatták, köztük Babits Mihály, Ignotus, Osváth Ernő, Móricz Zsigmond (Szentirmai, 2005).

A bábjáték típusai

„A bábjáték önálló műfaj, egyenrangú társa a színművészet minden ágának. A komplexitás és formai gazdagság ugyanúgy jellemzője, mint a színjátéknak. E műfaj leglényegesebb lételeme, amely megkülönbözteti minden más színházi formától a bábtárgy használata. Az előadásban, a játékban a színész vagy játékos helyett egy bábu látható” (Láposi & Arany, 2013:4). Többféle bábjátékot különböztetünk meg, a teljesség igénye nélkül ezek felsorolása következik: maszkos alakoskodók, óriásbábok, babák, árnyjátékok, kesztyűsbábok, bunraku, wayang (pálcásbáb), marionettjátékok, vásári bábjátékok, óriásbáb, tárgyjáték, ujjbábok. *„A művészi bábjátékban a korábban kedvelt marionett és árnyjáték technika mellett a távol-keleti művészetek divathullámával együtt érkezett Európába a wayang technika, mely a tradicionális mitikus indonéz bábjáték ősi formája”* (Fekete, 2017:13).

A bábok rendkívül sokféle szituációban jelenhettek meg, például mint áldozati adomány a temetési szertartások kellékeként, a rontás tárgyaként egyes mágikus praktikában, beavató eszközként egy jövendőmondó gyakorlatban, vagy éppen felhasználták egyes kultuszokban, vallási ceremóniák alkalmával mint szent tárgy.

Báb kinézete kép alapján	Báb megnevezése	Bábfajta jellemzője
	**Kesztyűsbáb**	Az alsó mozgatású bábjáték legelterjedtebb formája. A bábszínész a kezére húzza fel a figurát, így kelti életre, mozgékony játékra képes.
	**Pálcás báb**	Szintén alsó mozgatású bábjáték. A bábszínész a paraván fölött három pálcával (két kéz- és egy fejpálca) mozgatja a figurát. Ez a bábtípus egészen finom mozgásokra is képes.
	**Marionett**	Felső mozgatású bábjáték. Fakeresztre kötözött zsinórokkal tudja életrekelteni a bábot a színész.
	**Maszkos játék**	A bábjáték olyan formája, amikor a színész a testével játszik a színpadon, de arcát vagy egész fejét álarc/maszk takarja.
	**Bunraku**	Napjainkban bunrakunak nevezzük az asztali bábjátékot. Ennek őse Japánból származik. Ezek pálcával vagy pálca nélkül, asztalon mozgatott, rendszerint kis méretű figurák. Életnagyságú is lehet, ekkor többen irányítják a bábot.
	**Árnyjáték**	Például a keménypapírból, falemezből, bőrből kivágott figurákat a bábszínész egy fényforrás és a kifeszített vászon között mozgatja. Létezik olyan verziója is, amikor a színészek a kezüket vagy testüket felhasználva képeznek árnyfigurákat.
	**Óriásbáb**	Ezek a bábok általában könnyű anyagból, csuklós megoldással készülnek, zsinórok, kötelek, illetve rudak segítségével mozgatják őket a bábszínészek.
	**Tárgyjáték**	A bábjátéknak az a formája, amikor a bábszínész nem készített bábfigurákkal játszik, hanem hétköznapi tárgyakkal.

1. ábra: A bábtípusok bemutatása
Forrás: Budapesti Bábszínház honlapja[1]

[1] A bábtípusok bemutatása a Budapesti Bábszínház honlapjáról. URL: https://tinyurl.com/3zcdhp47

Az óvodai bábjáték szerepe, pedagógiai alkalmazása

Az óvodai nevelésben különösen fontos szerepet kap a játék, melyről az Óvodai nevelés országos alapprogramja[2] a következőképpen ír: *„A játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, s így az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze. A játék – szabad-képzettársításokat követő szabad játékfolyamat – a kisgyermek elemi pszichikus szükséglete, melynek mindennap visszatérő módon, hosszantartóan és lehetőleg zavartalanul ki kell elégülnie. A kisgyermek a külvilágból és saját belső világából származó tagolatlan benyomásait játékában tagolja. Így válik a játék kiemelt jelentőségű tájékozódó, a pszichikumot, a mozgást, az egész személyiséget fejlesztő, élményt adó tevékenységgé mivel az aktív részvétel során a gyermekek képzelőerejét, kreativitását és fantáziáját is ösztönzi.”*[3].

A játék a gyermekkor legfontosabb tevékenysége, amely elősegíti a beszéd, a mozgás, az érzelmek, a problémamegoldó és szociális képességek, a képzelet fejlődését. A gyermek játéka közben tudja felfedezni az őt körülvevő világot (Rónainé, 1994 idézi Pásztor, 2022).

A játéknak több fajtája létezik, ezek egyike a bábozás, dramatizálás. A bábjáték, melynek kiemelten fontos szerepet tulajdonítunk, hasonlóan a többi játékfajtához, ezzel támogatva és elősegítve a gyermek személyiségfejlődését, lehetőséget biztosít a kreativitás, az érzelmi intelligencia, valamint a szociális készségek fejlődésére, miközben segíti a problémamegoldó képesség és az együttműködés kialakulását is. *„A pedagógus a játék segítségével hatékonyabb nevelő hatást tud kifejteni a különböző nevelési területekre”* (Pásztor, 2022:8). Az óvodai nevelésben a bábok különösen hasznosak, mivel a gyermekek számára a játék és a tanulás határvonalai gyakran elmosódnak. A bábozás nem csupán szórakoztató tevékenység, hanem a kognitív, a szociális és az érzelmi készségekre is fejlesztőleg hat. Emellett az óvodai nevelés szerves részét képezi, hiszen az óvodapedagógus számára a gyermekek bábozása visszajelzést ad azok mozgásfejlődéséről, a figyelmük tartósságáról, szókincsükről és személyiségükről (Bencsik, 2012). A bábjáték elősegíti a gyermekek kommunikációs készségeinek fejlődését, bővíti szókincsüket, javítja beszédkészségüket, hozzájárul a nyelvi kifejezőkészség és a beszédértés fejlődéséhez egyaránt (Klein & Tancz 2020). Fontos kiemelni továbbá azt is, hogy ezen kívül támogatja a szociális készségek kialakítását, mint az együttműködést, a figyelmet, valamint a problémamegoldó képességet (Bettelheim, 1996). A bábjáték lehetőséget biztosít a gyermekek érzelmi világának kifejezésére és szabályozására, ezzel a módszerrel a gyermekek

[2] 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

[3] 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról V. fejezet : Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feledatai : Játék. URL: https://tinyurl.com/yyvz26rn

számára lehetőséget ad arra, hogy az érzelmeiket biztonságos módon kivetítsék és megéljék, miközben azonosítani tudják a saját érzéseiket és a környezetükhöz való viszonyukat (Fekete, 2017). Ezen túlmenően, a bábjáték segíti az erkölcsi és társadalmi normák elsajátítását, mivel a gyermekek a bábok szereplőin keresztül modellezhetik a jó és a rossz közötti különbségeket, és megtanulják az empátiát és az elfogadást (Láposi & Arany, 2013).

A bábkészítés önálló tevékenysége különösen fontos a finommotorikus képességek fejlesztésében, ezek elkészítése során a gyermekek apró mozgásokat végeznek, amelyek erősítik a kézügyességet, a formaérzéket és az esztétikai érzéket egyaránt (Lenkefi, 1983). A bábok manipulálása ugyanakkor a vizuális és auditív észlelési képességek fejlesztésére is kiváló eszközként szolgál, miközben a gyermekek mozgáskoordinációját is javítja (Tarbay, 1980). A bábokhoz a gyermekek saját személyiségükkel azonos tulajdonságokat rendelnek, így a bábok a gyermekek számára „élőlényekként” léteznek, melyek saját hangon szólnak, és az ő belső világuk kivetítéseként működnek. Ez a fajta varázslatos hangulat segíti őket érzelmeik szabad kifejezésében, miközben a fantázia világában való elmerülést és a személyes élmények feldolgozását is lehetővé teszi.



2. ábra: A gyermek által játszott játék bábjáték fejlesztő folyamata
Forrás: Láposi és Arany (2013, p. 23)[4]

[4] Láposi Terka és Arany Erzsébet (2013): Módszertani segédlet a BÁBJÁTÉK és a BÁBKÉSZÍTÉS valamint a DRÁMA és SZÍNJÁTÉK tárgyak tanításához URL: https://tinyurl.com/yk6m5898

A kutatás

A bábtörténetnek, a bábpedagógiának és a bábok óvodai nevelésben betöltött szerepének ismertetését követően most egy olyan bábpedagógus munkásságának bemutatása következik, aki az egykori Soproni Óvónőképző Intézet oktatójaként szerettette meg óvónők százaival az óvodai bábozást. A kutatás Bencze Bernadett szakmai életútjának megismerésére vállalkozik, aki sokak szerint nem igazán szerette, ha az életét, a munkásságát kutatják, azonban mégis fontos erre kísérletet tenni, hiszen kijelenthető, hogy a viszonylag rövid ideig (1974-1987) tartott oktatói munkássága alatt maradandót alkotott, és hozzájárult az akkori óvóképző jó hírének öregbítéséhez.

A kutatás célkitűzései

A kutatás többek között keresi a választ arra, hogy milyen visszhangja volt a sajtóorgánumokban az ő bábpedagógiai tevékenységének, illetve hogy milyen szerepet vállalt Sopron kulturális, művészeti életében. A tanulmány ismerteti azt is, hogy a Soproni Óvónőképző Intézet egykori hallgatói, az ő ismerősei, rokonai milyen emlékeket őriznek Bencze Bernadett személyéről, szakmai munkásságáról. A vizsgálódás továbbá kiterjed arra is, hogy a hazai óvodapedagógus-képzésben, különös tekintettel a soproni óvónőképzőre, milyen fontos momentumok köthetők a nevéhez, amelyek a bábtörténettel és a bábozással állnak kapcsolatban. A kutatás célja tehát bemutatni Bencze Bernadett szakmai életútját a megismert források tükrében.

A kutatást elindító kérdések

A kutatási kérdések különböző tematikus csoportokba rendezve jelennek meg, amelyek meghatározott szempontok alapján fogalmazódtak meg. Ezek a csoportok a következő fő témakörökre épülnek:

- Bencze Bernadett személyes és szakmai életútjára vonatkozó kérdések,
- oktatói munkájához köthető kérdések,
- a bábtevékenységéhez köthető közművelődési és kulturális szerepvállalása.

A kutatás kérdései		
Bencze Bernadett személyes és szakmai életútjával kapcsolatos kérdések	**Oktatói munkájához köthető kérdések**	**Bábtevékenységéhez köthető közművelődési és kulturális szerepvállalásával kapcsolatos kérdések**
Hogyan szerepelt Bencze Bernadett a sajtóban, milyen embernek tartották őt?	Milyen fejlesztő hatásokkal rendelkezik a bábjáték, a gyermekek játék- és bábpedagógiájára vonatkozóan, és milyen konkrét eredményeket ért el Bencze Bernadett a hallgatók körében ezen a téren?	Milyen szerepet vállalt Bencze Bernadett Sopron város kulturális életében, és hogyan kapcsolódott a közösségi kezdeményezésekhez és programokhoz?
Mi volt a legnagyobb szakmai elismerés, amelyet Bencze Bernadett munkássága során kapott?	Milyen visszajelzéseket tudnának megemlíteni a hallgatók Bencze Bernadett kurzusaival kapcsolatban, és hogyan jellemezték őt, mint oktatót és mentort?	Bencze Bernadett hogyan járult hozzá a helyi kulturális élethez, különösen a bábművészet népszerűsítéséhez?

3. ábra: Kutatási kérdések táblázatos formába rendezve
Forrás: saját szerkesztés

A kutatás módszerei

A kutatásban a kvalitatív és kvantitatív módszerek egyaránt jelen vannak, a trianguláció elvét követve, többféle eljárást alkalmazva, melyek módszertani megközelítése a következőket foglalja magába: kérdőíves felmérés, tartalomelemzés, interjú.

A kérdőív igen változatos műfajt képvisel a kutatásban, népszerű kutatási módszer, mert rugalmasan és viszonylag könnyen alkalmazható, a válaszok kiértékelése nem okozhat gondot a kutatónak, hiszen azok könnyen összehasonlíthatók, elemezhetők (Falus, 2004).

A szerkesztett kérdőív több olyan kérdést tartalmaz, amelyben a kitöltőknek saját válasz kifejtésére volt lehetőségük, hiszen személyes tapasztalatokat, élményeket, emlékeket igyekszik feltárni a kutatás ezen szegmense. A kérdőíves felmérés célcsoportját a Soproni Óvónőképző Intézet egykori hallgatói, oktatói, dolgozói, valamint azok jelentik, akik ismerték Bencze Bernadettet és az ő bábpedagógiai tevékenységét. A 15 kérdésből álló kérdőív kérdései között szerepeltek zárt és nyitott végű kérdések egyaránt. A kérdőív egy közösségi médiafelületen került megosztásra.

A kutatás részeként tartalomelemzésre is sorkerült, melynek célja az volt, hogy a dokumentumokban rejlő összefüggéseket feltárja az egykor megjelent

sajtóorgánumokból, amelyek hangsúlyozzák a téma szempontjából releváns információkat és adatokat. Ehhez az Arcanum keresőrendszere nyújtott segítséget, amely lehetővé tette, hogy olyan kulcsszavakra végezzük el a keresést, amelyek közelebb visznek a kutatott területekhez, ilyen hívószavak voltak a *Soproni Egyetem*, *Soproni Óvónőképző*, *Bencze Bernadett*, *bábozás*, *óvónőképzés* és *drámapedagógia*. A keresés eredményeként 16 darab releváns cikk került feltárásra.

Továbbá készült egy interjú Sógor Ferenccel, az egykori soproni Horváth Zoltán Úttörőház, későbbi nevén Gyermekek Háza, majd Gyermek- és Ifjúsági Központ igazgatójával, ebben az interjúban hat kérdés került megfogalmazásra, illetve megosztotta azon emlékeit és tapasztalatait Bencze Bernadettel kapcsolatban, amelyek hozzájárulhatnak a kutatás eredményességéhez és relevanciájához.

A minta

A kutatás mintáját többféle módszerből kinyert forrásadatok adják, melyek alkalmazása révén Bencze Bernadett szakmai életútjához kapcsolódó adatok gyűjtésére törekedtek.

A vizsgálat első módszereként egy közösségi médiában közzétett felhívás eredményei kerültek tanulmányozásra, amelyek révén az összegyűjtött információk képezték és biztosították a további elemzéshez szükséges kiindulási alapot. A felhívás célja az volt, hogy a válaszadók megosszák az emlékeiket és ismereteiket Bencze Bernadett bábpedagógiai, oktatói, bábszakköri és egyéb közéleti tevékenységéről, így lehetővé téve a különböző aspektusok alaposabb feltárását és elemzését. Erre a felhívásra összesen négyen jelentkeztek, akik személyes tapasztalataikkal gazdagították a kutatást. A feltáró munka további része egy kérdőíves felmérésen alapult, amelyet a Soproni Óvónőképző Intézet egykori oktatója, Bencze Bernadett volt hallgatói, kollégái, rokonai és ismerősei, valamint a tevékenysége iránt érdeklődők számára készült el. A kérdőívet sajnos csak nyolcan töltötték ki, ami nagyon alacsony számnak mondható. Azonban ezek az adatközlők rendkívül sok értékes információval rendelkeztek a bábpedagógus szakmai életéről, éppen ezért nagymértékben hozzájárultak a kutatás sikerességéhez.

A mintát mindezen túl 16 darab sajtócikk képezi, amelyeket az Arcanum Adatbázis keresőrendszerének segítségével találtunk. Jelen kutatás kizárólag a megyei és országos napilapokra koncentrál, nem terjed ki Benczének a pedagógiai szaksajtóban megjelent írásaira. Ezek a sajtócikkek 7 lapban, a Győr-Moson-

Sopron Megyei Hírlapban[5] (1 db cikk), a Kisalföldben[6] (10 db cikk), a Népszabadságban[7] (1 db cikk), a Nyugati Kapuban[8] (1 db cikk), a Dunántúli Naplóban[9] (1db cikk), a Vas Népében[10] (1 db cikk) és a Művelődésügyi Közlönyben[11] (1db cikk) jelentek meg.

A vizsgálat mintájának harmadik elemét az az interjú alkotta, amely Sógor Ferenccel készült, aki egykor a soproni Horváth Zoltán Úttörőház igazgatója volt. Az interjú során olyan kérdésekre vártunk választ, amelyek Bencze Bernadett szakmai tevékenységének részleteire világítanak rá.

A kutatás eredményeinek bemutatása

Bencze Bernadett szakmai életútja a fellelt források tükrében

Bencze Bernadett 1929. szeptember 19-én született Sopronban. Középiskolai tanulmányait a soproni Isteni Megváltó Leányainak Ipari Leányközépiskolájában végezte, ahol óvónőnek tanult. Ezt az iskolát 1900 tavaszán vehette birtokba az Isteni Megváltóról Nevezett Rend gyülekezete a mai Ferenczy János utcában. A

5 1957-től kezdve került kiadásra, mint Győr-Moson-Sopron megyei napilap. Az évtizedek során különböző neveken és formátumokban adták ki ezt a lapot, amely a 2000-es évek közepéig jelent meg, majd az újság 2014-ben, a napilapok piacán végbemenő konszolidáció után megszűnt.

6 1957-től kezdve jelenik meg és egyike a legismertebb megyei napilapoknak Magyarországon. A legnagyobb példányszámú közéleti napilap volt évtizedeken keresztül. A Kisalföld a hét hat napján lokális tartalommal jelenik meg; Győr, Mosonmagyaróvár, Sopron, Rábaköz és környéke regionális aktualitásokkal.

7 A napilap első száma 1956. nov. 2-án jelent meg a Magyar Szocialista Munkáspárt kiadásában. A legnagyobb példányszámú baloldali napilap volt Magyarországon, és jelentős szerepe volt az ország politikai életében. A lapot 2016. október 8-án váratlanul, a kiadó döntése alapján, megszüntették.

8 Nyugat-dunántúli regionális napilap, amely 1990-ben indult. A kiadvány regionális szinten kiemelkedő szerepet játszott, és információkat közölt Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala megyékről. A 2000-es évek közepére már nem volt elérhető papíralapú formátumban. Az online verziója (nyugat.hu) továbbra is működik, és jelentős regionális hírportálként tevékenykedik.

9 Baranya megye napilapja, elsősorban friss helyi híreket, információkat tartalmaz, de emellett beszámol az időszerű országos közéleti, gazdasági eseményekről is. Az újság története 1950-re nyúlik vissza, amikor a lapot a Pécsi Nyomda indította el. A lap elsődleges célja a dél-dunántúli közélet és kultúra népszerűsítése volt, és a politikai vonal mellett számos szórakoztató, társadalmi és kulturális témát is felölelt.

10 A Vas Népe napilap Vas megye területére koncentrál, és az egyik legfontosabb regionális sajtóorgánum a megyében. Az újság 1949-ben kezdte meg működését, és folyamatosan megjelenik azóta is, főként helyi és regionális híreket közvetítve. Tartalmát tekintve leírható, hogy a kezdetektől fogva sokszínűnek mondható, többek között a politika, a gazdaság, a kultúra, a sport és a közélet területeit öleli fel.

11 A Művelődésügyi Közlöny egy magyar szaklap, amely a kultúra, oktatás és művelődésügy területein megjelenő híreket, elemzéseket és információkat közölt, és közöl ma is. Első alkalommal 1951-ben jelent meg, és célja az volt, hogy tájékoztassa a szakembereket, oktatókat, művelődésügyi dolgozókat és a közvéleményt a különböző művelődésügyi, oktatási és kulturális intézkedésekről, valamint a szakterület legújabb eredményeiről.

győri megyéspüspök engedélyezte a rend számára, hogy a tanítóképző mellé óvónőképző intézetet is létrehozzon (Kelényi, 1968:71 idézi Németh, 2024). Az eredeti tervek szerint a végzett hallgatók egyszerre szerezték volna meg a tanítónői és az óvónői bizonyítványt (Patyi, 2020b:82).

Bencze Bernadett tanulmányait kitűnő eredménnyel zárta. A Kisalföld 2014-ben megjelent cikkéből megtudhatjuk, hogy pályafutását a Soproni Óvónőképző Intézet II. számú Gyakorló Óvodájában, az Uszoda utcában kezdte meg óvónőként. Nevelőmunkáját a gyermekszeretet, a szakmai igényesség, az ötletgazdagság, a nagyfokú empátia és a szociális érzékenység jellemezte (Hartl, 2014). A gyakorlóintézményként működött óvodában példaértékű volt az óvónőképző hallgatói előtt. Egykori óvodása, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar egyetemi docense, Hartl Éva így emlékszik óvodás éveire és az ő szeretett óvónőjére: *„[...] élénken emlékszem az energiával teli, kedves, példaképként előttünk álló óvó nénire, aki számára nem volt olyan szó, hogy lehetetlen. Emlékszem a felejthetetlen játékokra, a bécsidombi kirándulásokra és foglalkozásokra, Betti néni hegedűjátékára, melyek kitörölhetetlenül megmaradtak a gyermekkori emlékeimben”* (Kisalföld, 2014:17). Az óvónői hivatásáról tanúskodnak a következő sorok is, melyek Az ÉNEK-ZENE tanítása című kiadványban jelentek meg 1963-ban: *„Április 28-án tartották a soproni iskolák az Éneklő ifjúság hangversenyt Kodály Zoltán tiszteletére. A műsoron népdalok, gyermekkórusok, játékok, kánonok hangzottak el. A közreműködőiskolák: Dimitrov téri, Ferenczi J. utcai, Halász utcai, Hunyadi utcai, Május 1. téri, Petőfi téri, Színház utcai általánosiskolák, a József Attila, Martos Flóra leánygimnáziumok énekkara, Óvónőképző Intézet gyakorló óvodája és az Úttörőház zenekara. Az együtteseket betanították és vezényelték: Ács Ferenc, **Bencze Bernadett**, Glász Mihályné, Győri Kálmánná, Kollmann Lajosné, Koltai Gyula, Kovács Sándor, Somoschitz Pál, Mühl Aladárné, Törzsök Béla, Turányi Edit” (Az Ének-Zene tanítása, 1963:162).* 1973-ban óvónői munkájának elismeréseként miniszteri dicséretben részesült – tudtuk meg a Művelődési Közlöny 1973-as évfolyamának 14. számából.

1974 júliusában oklevelet szerzett az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, pedagógia szakos előadóként, jeles minősítéssel.[12] Ugyanebben az évben már oktatóként dolgozott a Soproni Óvónőképző Intézetben, keze alatt több száz óvónőjelölt tanulhatta meg a hivatását (Hartl, 2014). Különféle kurzusokat tartott hallgatóinak, amelyek középpontjában a bábjáték szerepe és pedagógiai alkalmazása állt. Az általa kidolgozott tananyagok nemcsak elméleti, hanem gyakorlati tudást is adtak a hallgatóknak, lehetőséget

[12] Az információk az egyik adatközlőmtől származnak, akinek nagynénje volt Bencze Bernadett. Hozzájárulásáról nyilatkozott, hogy a jelen tanulmányban az életrajzi adatok közzétehetők, az adatok felhasználásáról a 2011. évi CXII. törvény 3. és 4.§-ban megfogalmazottak szerint rendelkezett.

biztosítva a saját bábos gyakorlatok kidolgozására és bemutatására. Ezekhez különféle bábokat is készítettek a hallgatókkal, amelyek ötletes, egyedi megoldásokkal alkotott, egyéni arculatot tükröző, különféle típusú bábok voltak. Az elkészítés menetét és a bábjáték fortélyait lelkesen tanította meg mindenkinek. A kutatásban az egyik adatközlő rokonságban volt a kutatott bábpedagógussal, aki így fogalmazott visszaemlékezésében: *„Édesanyja ruhákat varrt, gyönyörűen hímzett, szépen. Betti nénikém tőle örökölte kézügyességét. Nemcsak bábokat varrt, a bánfalvi kis Jézus ruhácskáit is restaurálta, sok miseruhát is javított, felújított”.*[13] Bábtevékenységei és a kézzel, illetve varrógéppel készített karakteres figurái vidámságot hoztak hallgatói életébe. Az egyik adatközlő így emlékszik: *„Csodálatosan varrt, kedves volt, mindenkinek segített, pillanatok alatt két kis kendőből összerakott egy bábot, amivel aztán egy gyors előadást is tartott nekünk. Meghatározó emlékeket adott ezzel.”*



4. ábra: Csupaháj, Nyakigláb, Málészáj, Manó bábok
Forrás: Becska Péterné saját készítésű fotói[14]

[13] Az információk az egyik adatközlőmtől, Németh Ágnestől származnak, akinek nagynénje volt Bencze Bernadett. Hozzájárulásáról nyilatkozott, hogy a jelen tanulmányban megjelent életrajzi adatok közzétehetők, adatainak felhasználásáról a 2011. évi CXII. törvény 3. és 4.§-ban megfogalmazottak szerint rendelkezett. (2024.11.03.)

[14] Becska Péterné (Becska Zsóka) adatközlőm (óvodapedagógus a soproni Bánfalvi Óvodában) osztotta meg velem a fotókat kutatási felhívásomra. Nevének és a fotóinak a közléséhez írásban adta hozzájárulását (2024.10.05.).

Az óvodapedagógus-képzésben a kurzusainak az volt a célja, hogy a pedagógushallgatók megtapasztalják a bábművészet és a bábpedagógia sokrétű tevékenységét. A kérdőíves kutatásban a kitöltők arra a kérdésre, hogy miket tanultak ezeken az órákon, azt válaszolták, hogy bábozást, bábtechnikákat, bábjátékot. Az órái a gyakorlatra épültek, a kreatív és játékos tevékenységek kaptak kiemelt szerepet. Bencze Bernadett elsősorban a bábjáték óvodai alkalmazásának és oktatásának volt kiemelkedő képviselője, ennek köszönhetően tudott létrehozni módszertani anyagokat, ennek részeként szervezett versenyeket és különböző művészeti programokat, amelyek hozzájárultak a bábpedagógia népszerűsítéséhez és az oktatásban betöltött szerepének megerősítéséhez. Az egyik adatközlő ezt írta: *„Szívvel, lélekkel oktatott. Nagy tudása volt, komoly elvárásokat támasztott. Személyes kapcsolatot ápolt velünk, hallgatókkal. Az államvizsgán biztató jelenléte máig emlékezetes. Számomra karizmatikus személyiség, nagy egyéniség. Máig tartom magam az Ő elveihez, tanításához. Emlékszem a bábkészítés fortélyaira, mitől lesz 'élő' egy báb, milyen arányokat alkalmazzunk. A Brémai muzsikusok meséjét segítette a csoportunknak német nyelven színre vinni saját készítésű bábokkal, saját díszlettel. Elkísért minket a bécsi előadásunkra is."*

A kutatómunka eredményeként feltárásra került, hogy Bencze Bernadett a Soproni Óvónőképző Intézet német nemzetiségi képzésében is oktatott. A Dunántúli Napló arról tudósított 1979 novemberében, hogy éppen két évtizede, hogy a Soproni Óvónőképző Intézet az új képzési formában megkezdte működését.[15] Ennek keretében már német nemzetiségi óvónőket is képeznek. A soproni képző *„Az ország majdnem egyharmada – szinte az egész Dunántúl – számára nevel óvónőket. A német nemzetiségi képzés egyik régen elismert nagytudású ismerője, Bauer Tiborné Sopronban dolgozik, a képzőben. Vele együtt szintén elismert pedagógusok – Lagler Erzsébet és Bencze Bernadett – vesznek részt a német nemzetiségi képzésben"* (Dunántúli Napló, 1979).

Oktatói munkája mellett Bencze Bernadett bábpedagógus több cikket is publikált az Óvodai Nevelés folyóiratban. Ezek közül kiemelkedik a 1983-as évfolyam, amelyben jelentős írásai kerültek kiadásra. Ezen kívül Bencze Bernadett társszerzőként közreműködött a Tanulmányok a kisgyermeknevelésről című kötetben, ahol „Történetek a szerepjáték kérdéseihez" című tanulmányát adta ki. Ezek a munkák nagy mértékben hozzájárultak a bábpedagógia és az óvodai nevelés elméleti és gyakorlati fejlődéséhez.

Bencze Bernadett aktív szerepet vállalt Sopron városában, az egykori Horváth Zoltán Úttörőházban helyet kapott bábszakkör életében is. Az 1970-es évekbe engedett betekintést az interjúalany, az egykori Úttörőház igazgatója, aki

[15] Az 1958. évi 26. számú rendelet értelmében három óvónőképző intézet felsőfokúvá alakítását kezdték meg, így 1959-ben kétévfolyamos felsőfokú óvónőképzés váltotta fel a középfokú óvónőképzést Magyarországon: Kecskeméten, Sopronban és Szarvason (Pásztor, 2019:91).

elmondta, hogy az 1971 fontos mérföldkő volt az életében, hiszen ekkor nevezték ki az intézmény igazgatójának, amely nemcsak szakmai kihívásokat jelentett, hanem egy egész város és közösség számára is kulcsfontosságú szerepvállalást. Sopron ebben az időszakban különösen reflektorfényben volt, hiszen Nyugat-Magyarország „hűségvárosaként" nemcsak a politikai, hanem a kulturális és társadalmi életben is jelentős szerepet játszott. Az Úttörőház vezetőjének feladatai közé tartozott a városban mintegy 5000-6000 általános iskolás szabadidős programjainak a szervezése, illetve tanfolyamok, szakkörök és egyéb kulturális programok összefogása, tervezése. Itt működött az az általános iskolásoknak szervezett bábszakkör is, melynek vezetésére Bencze Bernadett azután kapott felkérést, miután annak korábbi vezetője távozott. Komoly nehézséget jelentett az intézmény vezetőjének, hogyan folytathatná és fejleszthetné tovább ezt a szakkört. Ekkor kérte fel Bencze Bernadettet, akit személyesen keresett meg. Az interjúból megtudhatjuk, hogy Betti néni kezdetben vonakodott elfogadni a felkérést. Kifogásokat keresett, mint például „nem ért a gyerekekhez, hanem csak a fiatal felnőttekhez, hiszen a képzősökhöz[16] szokott...". Ez azért is meglepő, mert több mint húsz évig óvónőként dolgozott, bár kétségtelen, hogy addigi munkája nem az általános iskolás gyermekekhez kötötte, így ez a tény magyarázhatja a kezdeti tartózkodását. Majd miután megkérdezte az igazgatótól, hogy „marionett is lehet?", és erre pozitív választ kapott, elvállalta a feladatot.



5. ábra: Marionett bábok, melyeket Bencze Bernadett készített
Forrás: Sógor Ferenc[17]

[16] Képzősöknek nevezték a Soproni Óvónőképző Intézet óvónőhallgatóit.

[17] Sógor Ferenc, az egykori soproni Horváth Zoltán Úttörőház igazgatója volt, aki hozzájárulásáról nyilatkozott, hogy a jelen tanulmányba foglalt adatok, képek közzétehetők, adatainak és a fotó felhasználásáról a 2011. évi CXII. törvény 3. és 4.§-ban megfogalmazottak szerint írásban rendelkezett.

Az igazgató azt ígérte, hogy egy zongoristát is hoz magával, az akkor 15 éves Szekendi Tamást. Így született meg aztán a későbbi, nagy sikerű marionett-előadásuk Mozart Török induló zenéjére – nagyon sokszor játszották ezt a darabot.

A visszaemlékezésből egy különleges, kemény, határozott, de szerethető egyéniség bontakozik ki, akinek nem volt szüksége arra, hogy bárkit fegyelmezzen, hiszen minden tekintet rá szegeződött, amikor bábjaival játszott a gyermekek körében.

Hétvégenként bábkészítő foglalkozásokat is tartott gyermekeknek. Erről tanúskodik a Kisalföld 1976. november 7-i száma is: *„[...] ötven alsó tagozatos soproni kispajtás töltötte szabad szombat délelőttjét a Horváth Zoltán Úttörőházban. Bencze Bernadett, az Óvónőképző Intézet adjunktusa segítségével és irányításával ismerkedtek a bábúkészítéssel”* (Kisalföld, 1976:12).

Ennek a napilapnak az 1976-ban megjelent, *Soproni Bábosok a tv-ben* című cikkéből megtudhatjuk, hogy: *„A soproni Horváth Zoltán Úttörőház tíztagú bábcsoportjáról színes felvételeket készített Budapesten a Magyar Televízió. A gyerekek „Jönnek a törökök” című zenés bábjátékot mutatták be, amelyet Bencze Bernadett, a csoport vezetője írt és rendezett Mozart Török indulójára. A soproni bábcsoportról készített műsort a televízió első programja, a gyerekek körében népszerű „Játsszunk bábszínházat!” című sorozat részeként sugározza márciusban”* (Kisalföld, 1976:8). A kérdőíves kutatás kérdései között szerepelt az is, hogy az adatközlők jártak-e hozzá bábszakkörre, emlékeznek-e azon előadások címére, amit bemutattak, esetleg kaptak-e lehetőséget bábversenyen való szereplésre. A kutatás eredményeinek tükrében kimutatható, hogy a kitöltők közül volt, aki járt hozzá bábszakkörre és volt olyan, aki visszaemlékezett a versenyeken való szerepléseikre is. Az előadott darabok közül megemlítették a *Mozart Török indulót eljátszó Szekendi Tamás zongoraművész kíséretében bemutatott színjátékot, melynek alapeleme volt egy kis turbános marionettfigura tánca a zongora tetején.* Említésre került még *a Csupaháj, Nyakigláb, Málészáj* darabja*,* és egyes népmese-feldolgozások is. Egy másik adatközlő azt írta, hogy a nővérével jártak a bábszakkörbe, és a versenyekre is pontosan emlékszik. Győrben is jártak, például a Játsszunk Bábszínházat rendezvényen. Megtudhatjuk, hogy Bencze Bernadett készített nekik bábokat, és az Óvónőképző Intézet egykori munkatársával, Tarnódi Gyulával barkácsoltatott hozzá egy tekerhető faszerkezetet. Ez volt *„Az óriás meg a törpe, mennek körbe-körbe, guggolva jár az óriás, lábujjhegyen a törpe és így mennek körbe-körbe...”*.



6. ábra: Iskolai előadás az 1970-es években az egykori Orsolya téri általános iskolában
Forrás: Pásztor Enikő Judit adatközlőm[18]

Ugyancsak az általa vezetett bábszakkör sikeréről olvashatunk az 1975-ben megjelent napilapban, a Vas népében, *A szombathelyi bábfesztivál* című cikkben is. Ebből az írásból megtudhatjuk, hogy a gyermekek kacagásától volt hangos Szombathelyen az akkori Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ, mely az éves televíziós bábfesztivál területi döntőjének adott otthont. Két soproni csoportot is hosszan méltatott a zsűri. *„[...] ez a két csoport megpróbált eltérni a szokványostól a bábtechnikában is, a művészi műsoranyag kiválasztásánál is. A siker igazolta őket. Lengyel László gyermekjátéka tiszta énekléssel, csodálatosan szép marionett-bábjaival, színpadképével adott művészi élményt. A Mozart Török indulójára komponált „Jönnek a törökök" pedig a bábjátékban rejlő – és sokszor hiányolt – humort csillantotta fel. A bábtervező és a rendező Bencze Bernadett, a soproni óvónőképző adjunktusa"* (Vas Népe, 1975:5).

A soproni bábos gyerekek a megyei megmérettetések során szerepléseikkel több alkalommal is országos döntőbe kerültek. Erről tudósít a Kisalföld 1977-ben: *„Arany minősítést a Mosonmagyaróvári „Mazsola" bábegyüttes (vezetője Karczaginé László Enikő) és a soproni „Katicabogárka" bábegyüttes (vezetője Bencze Bernadett) kapott, így ők képviselik megyénket a júniusi országos versenyen"* (Kisalföld, 1977:6).

[18] Dr. Pásztor Enikő Judit (szül. Szalai Enikő Judit), a Soproni Egyetem egyetemi docense osztotta meg velem a fotót kutatási felhívásomra. Nevének és a fotónak a közzétételéhez írásban hozzájárult. (2024.11.03.)



7. ábra: Jutalom-kerámiatál Játsszunk bábszínházat, 1980. TV Fesztivál felirattal
Forrás: Sógor Ferenc által készített fotó[19]

Bencze Bernadett bábszakkörös tevékenysége az 1970-es években kezdődött, de mint ahogy a 7. ábrán látható nyeremény (kerámiatál) felirata is mutatja, 1980-ban még egészen biztosan a nevéhez köthető a szakkör vezetése.

Az elismert báboktató, bábművész egy bábszínházról is álmodott. Sokan dolgoztak éveken át ennek megvalósításán Sopronban. A Kisalföld napilap 1994-ben azt írja, hogy Bencze Bernadett tervbe vette a soproni bábszínház megnyitását is. Egy másik adatközlő elmondása szerint ő lett volna az egyik bábozó tag Betti néni mellett, azonban ennek a megvalósítására – sajnos – nem került sor.[20] *„Időről időre visszatérő téma - sajnos már évek óta - a soproni bábszínház ügye. Egyszer már a székfoglalásig is eljutott az ügy, aztán újra csend lett a paraván körül. A hallgatást egy-egy elejtett mondat töri át néha, de a bábok tovább alszanak”* (Kisalföld, 1997:1).

[19] Sógor Ferenc, az egykori soproni Úttörőház igazgatója osztotta meg velem képi emlékeit írásos interjúban, (2024.11.05.) Hozzájárulásáról nyilatkozott, hogy a jelen tanulmányba foglalt adatok közzétehetők, adatainak felhasználásáról a 2011. évi CXII. törvény 3. és 4.§-ban megfogalmazottak elfogadásra kerültek részéről

[20] Adatközlőm, Becska Péterné (Becska Zsóka), a soproni Bánfalvi Óvoda óvodapedagógusa. Hozzájárulásáról nyilatkozott, hogy a jelen tanulmányban megjelent életrajzi adatok közzétehetők, adatainak felhasználásáról a 2011. évi CXII. törvény 3. és 4.§-ban megfogalmazottak szerint rendelkezett. (2024.10.05.)



8. ábra: Az álomszép bábok és az országosan elismert művész, Bencze Bernadett
Forrás: Kisalföld, 1997.január 10., 52(8), 1; 7. Nagy Márta: Van is, nincs is bábszínház c. cikk
URL: https://tinyurl.com/2p89r5ye

Bencze Bernadett nyugdíjasként, idegenvezetőként soproni sétákat vezetett, mindent tudott a városról, minden szegletéről volt egy története. A közösségért végzett áldozatos tevékenységét 2011-ben a hűség napján Sopronért Emlékérem kitüntetéssel ismerték el a (Hartl, 2014)[21]. A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara az óvóképzésben végzett országos, sőt határainkon is túlmutató munkásságának elismeréseként termet nevezett el róla (*Bencze Bernadett játék és szabadidő pedagógiai szaktanterem*) 2017-ben. A terem névadó ünnepségére a Brunszvik-nap alkalmából került sor – tudjuk meg a Kisalföld 2017. március 7-i számából.

Összegzés

Bencze Bernadett a Soproni Óvónőképző Intézet meghatározó oktatója volt, aki két évtizedes óvónői tapasztalatát és elhivatottságát emelte be főiskolai munkájába. Kiváló óvónőként, majd oktatóként nemcsak a gyermekek szeretetével, hanem kreativitásával, egyéni látásmódjával és művészi ambícióival is

[21] Kisalföld, 2014. február 25. 69(47), 17. URL: https://tinyurl.com/nsbre2ey | Sopron.hu: Ma döntött a közgyűlés a város idei kitüntetettjeiről (2014.11.24.) URL: https://tinyurl.com/mrx64nm5

kiemelkedett. Bábszakkört vezetett, amellyel tanítványai országos versenyeken is kimagasló eredményeket értek el, így tevékenysége túlmutatott az óvodai nevelésen és az óvóképzésben végzett oktatói munkáján, Sopron kulturális életének is fontos alakja volt.

Bábművészként az alkotás és a játék eszközeivel kápráztatta el a gyermekeket, és egyedi módon ötvözte a művészetet a pedagógiai munkával. Tanítványai és kollégái számára inspiráló egyéniségként emlékezetes maradt, aki szívvel-lélekkel dolgozott a gyerekek fejlődéséért és a bábpedagógia népszerűsítéséért. Munkássága maradandó nyomot hagyott a soproniakban és a bábos világban. Bencze Bernadett nagymértékben hozzájárult a bábjáték pedagógiai és művészi szerepének elismeréséhez.

A sajtóban elsősorban bábpedagógiai és oktatói munkássága révén kapott figyelmet, különösen a Soproni Óvónőképző Intézetben és a városi közművelődés területén betöltött szerepei miatt. Az általa szervezett bábjátékos programok és előadások révén jelentős hatást gyakorolt hallgatóira, közönségére, amit a sajtó rendszeresen kiemelt. Betti néni szakmai életútja messze túlmutatott az óvóképzőben végzett oktatói munkán, hiszen tevékenysége során mindig a gyermekszeretet vezérelte, és ez az elkötelezettség az egész életét áthatotta. Meghatározó egyénisége volt a hazai gyermek-bábszínjátszásnak. Az általa vezetett bábszakkör, a bábelőadásai, a szabadidős programok által olyan élményt nyújtott a gyermekeknek, melyekre ma is elérzékenyülve emlékeznek vissza. Tanítványai mélyen megbecsülték és tisztelték őt, nemcsak szakmai tudása és elkötelezettsége miatt, hanem azért is, mert személyisége, empátiája és segítőkészsége példaként szolgált számukra.

Felhasznált irodalom

Bencsik, O. (2012). Megszólal a „megismerhetetlen" : Bábok és babák mint a lélek szócsövei. *Apertúra : Film – Vizualitás – Elmélet*, 7(4), nyár. URL: https://tinyurl.com/3zmxwrwr

Bettelheim, B. (1996). A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek, Gondolat, Budapest.

Falus, I. (2004). Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Farkas, A. (2021). Egész nap játék. Novum Publishing Kiadó, Budapest.

Fekete, A. (2017). *Tradíció és invenció : Kovács Ildikó bábrendezői formanyelve.* [Kézirat] Doktori értekezés, Színház- és Filmművészeti Egyetem Doktori Iskola, Budapest. URL: https://tinyurl.com/5n78x3er

Fiedler, J., Vancsuráné Sárközi, A. & Hajdú, Á. (2016). *Kép-játék-hang : Foglalkozási tervek képzőművészeti alkotásokhoz*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Goda, M. (2019). *BÁB / JÁTÉK / MŰVÉSZET : A báb-lét alakzatai*. [Kézirat] Doktori értekezés Eötvös Lóránt Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar-Filozófiatudományi Doktori Iskola, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/32jf7yn4

Kádár, A. & Bodoni, Á. (2010). *Az óvodás és a kisiskoláskor játékai elméleti és módszertani megközelítésben : Egyetemi jegyzet.* Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Kelényi, F. (1968). A soproni óvónőképzés kezdetei. *Soproni Szemle*, 22(1), 75-79.
URL: https://tinyurl.com/2s3ubakz

Klein, Á. & Tancz, T. (2020). Kisgyermeknevelők nyelvi stratégiái a gyermeki kommunikáció támogatásában. Pécsi Tudományegyetem. In *Gyermeknevelés,* 8(1), 92-104.
DOI: https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.92.104

Körmöci, K. (2015). Óvodapedagógiai Kislexikon. Flaccus Kiadó Kft., Budapest.

Láposi, T. & Arany, E. (2013). *Módszertani segédlet, a BÁBJÁTÉK és a BÁBKÉSZÍTÉS valamint a DRÁMA és SZÍNJÁTÉK tárgyak tanításához*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
URL: https://tinyurl.com/yk6m5898

Lenkefi, K. (1983). Bábkészítés. Bábjátékos oktatás. Múzsák közművelődési Kiadó, Budapest.

Mérei, F. & V. Binét, Á. (1970). *Gyermeklélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Németh, D. K. (2024). Óvónőképzés a szocializmus korában : *Gyakorlati képzés a Soproni (Felsőfokú) Óvónőképző Intézetben (1959-1972).* [Kézirat] Doktori (PhD) disszertáció. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
URL: https://tinyurl.com/4489uvbv

Pásztor, E. J. (2019). A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban, különös tekintettel a soproni és Sopron környéki óvodákra. [Kézirat] Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
URL: https://tinyurl.com/ytdas5wk

Pásztor, E. (2022). A játék pedagógiai aspektusai kisgyermekkorban. In Simon, I. Á. (szerk.). *A játék kisgyermekkorban : Szemelvények a játék különböző területeiről*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron.
URL: https://tinyurl.com/4h9n5r2n

Patyi, G. (2020). 60 évvel ezelőtt indult a felsőfokú óvónőképzés Sopronban. In Kovácsné Tóth, I. (ed.)*, A tanítóképzés múltja, jelene V. — a tanárképzés múltja, jelene II.* Savaria University Press, Szombathely, 80-88.

Pázmány, A. & Ignaták, M. (2023). Bábjáték az óvodában. *Katedra*, 23(7), 32-33.
URL: https://tinyurl.com/bdcu9pvd

Petőné Vígh, K. (2021). *Az óvodapedagógia színes világa*. Flaccus Kiadó Kft., Budapest.

Pinczésné Palásthy, I. (2003). *Dráma Pedagógia Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

Polcz, A. (1966). Bábjáték és pszichológia. *Bábjátékos Oktatás.* Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.

Szentirmai, L. (2005). *Nevelés kézzel bábbal*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Tarbay, E. (1980). A bábjáték dramaturgiája. In Balogh et al. *A bábjáték I.*, Népművélődési Propaganda Iroda, Budapest, 9-16.

A kutatásba bevont cikkek
(időrendben)

S. n. (1953). Vasárnap a megyei kultúrotthonban. *Győr-Sopronmegyei Hírlap : Az MDP Győr-Sopronmegyei Bizottságának Lapja*, 9(210). (szeptember 8.), 2.
URL: https://tinyurl.com/4b5yehp7

S. n. (1963). Hírek [Sopron] *Az ének-zene tanítása : A Művelődésügyi Minisztérium módszertani folyóirata*. 6. 162.
URL: https://tinyurl.com/42tzuc55

S. n. (1973). Miniszteri dicséret. *Művelődési közlöny : A Művelődésügyi Minisztérium hivatalos lapja.* 17(14), (július 15.) 387.
URL: https://tinyurl.com/5567ky9j

H. Nagy K. (1975). A szombathelyi bábfesztivál. *Vas Népe : Az MSZMP Vas megyei bizottsága és a Megyei Tanács lapja*. 20(274), (november 22.), 5.
URL: https://tinyurl.com/3pad796h

S. n. (1976). Soproni Bábosok a tv-ben [Krónika-Események]. *Kisalföld : Az MSZMP Győr-Sopron Megyei Bizottsága és a Megyei Tanács lapja*, 32(31), (február 6.), 8.
URL: https://tinyurl.com/2dtv6ajj

S. n. (1976). Bábozók. *Kisalföld : Az MSZMP Győr-Sopron Megyei Bizottsága és a Megyei Tanács lapja*, 32(264), (november 7.) 12.
URL: https://tinyurl.com/2frnp5c2

S. n. (1979). Cím nélkül. [Krónika-Események]. *Kisalföld : Az MSZMP Győr-Sopron Megyei Bizottsága és a Megyei Tanács lapja*, 35(128), (június 3.), 8.
URL: https://tinyurl.com/yc7whpkv

Bódi Á. (1979). Sopron és Pécs kézfogása : Nemzetiségi óvónők : Kéthetes gyakorlatok Baranya megyében. *Dunántúli Napló : Az MSZMP Baranya megyei Bizottságának lapja* [DN Hétvége], 36(303), (november 4.) 5.
URL: https://tinyurl.com/rfu4dmxx

Nagy A. (1984). Muzsikáló óvónőképzősök [Fiatalok]. *Népszabadság : A Magyar Szocialista Munkáspárt központi lapja*, 42(176), (július 28.), 17.
URL: https://tinyurl.com/5p8p6u8h

S. n. (1988). Kiállítás [Hírek]. *Kisalföld : Az MSZMP Győr-Sopron Megyei Bizottsága és a Megyei Tanács lapja*, 43(81), (április 6.), 8.
URL: https://tinyurl.com/y5nwtskd

M. A. (1994). Januártól bábszínház. *Kisalföld : A család napilapja*, 49(291), (december 12.), 7.
URL: https://tinyurl.com/y2adwx28

M. A. (1994). Mégsem nyílik bábszínház? *Kisalföld : A család napilapja*, 49(295), (december 16.), 6.
URL: https://tinyurl.com/28m425h7

Nagy M. (1997). A bábok alszanak – egy herceg kellene : Van is, nincs is bábszínház. *Kisalföld : A család napilapja*, 52(8), (január 10.), 7.
URL: https://tinyurl.com/2jru5ukz

Vida M. (1998). Bábosnap Halászin. *Kisalföld : A család napilapja*, 53(94), (április 22.), 8.
URL: https://tinyurl.com/2ajnynst

S. n. (2001). Cím nélkül [Előadás]. *Nyugati Kapu : A Régió hetilapja*, 3(127), (november 23.), 6.
URL: https://tinyurl.com/3de6nnuh

Hartl É. (2014). In memoriam Bencze Bernadett. *Kisalföld : A család napilapja*, 69(47), (február 25.), 17.
URL: https://tinyurl.com/4wncyx9s

S. n. (2017). Brunszvik Teréz Szakmai nap, *Kisalföld : A család napilapja*, 72(56), (március 7.), 7.
URL: https://tinyurl.com/3ba4seun

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-17 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 235-253



A drámajáték szerepe az érzelmi intelligencia fejlesztésében az óvodai mindennapokban

Vörösmarthy-Fodróczy Mónika

Soproni Egyetem Roth Gyula Erdészeti és Vadgazdálkodási Tudományok Doktori Iskola
PhD-hallgató 0009-0007-4838-4495

KEYWORDS
- *sustainability*
- *environmental education*
- *social competencies*
- *drama pedagogy*
- *drama games*
- *folktales*
- *emotional intelligence*
- *creativity*
- *experience*
- *preschool practice*

ABSTRACT

The Role of Drama Activities in Developing Emotional Intelligence in Everyday Preschool Life | The 2011 CXC Act on National Public Education states that public education's tasks include fostering sustainable development and promoting a healthy lifestyle. Developing emotional intelligence (EQ) is essential in environmental and sustainability education, as EQ significantly influences an individual's abilities, enabling or hindering them. Drama pedagogy is an effective educational method for developing EQ, as it enhances communication, social, and problem-solving skills through experiential learning. Drama activities positively impact self-confidence, creativity, empathy, and cooperation-qualities essential for a personality that lives in harmony with nature and responds sensitively to environmental challenges. Drama pedagogy aims to change the understanding and values within the individual. This study explores the impact of drama activities on personality development and provides examples of preschool drama games.

KULCSSZAVAK
- *fenntarthatóság*
- *környezeti nevelés*
- *szociális kompetenciák*
- *drámapedagógia*
- *drámajáték*
- *népmese*
- *érzelmi intelligencia*
- *kreativitás*
- *élmény*
- *óvodai jógyakorlat*

ABSZTRAKT

A 2011.évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről kimondja, a köznevelés feladata a fenntartható fejlődésre és az egészséges életmódra nevelés. Az érzelmi intelligencia (EQ) fejlesztése kulcsfontosságú a környezeti és fenntarthatóságra nevelés során, hiszen az EQ döntően befolyásolja az egyén adottságait, érvényesíti vagy gátolja azokat. Fejlesztésére hatékony nevelési/oktatási módszer a drámapedagógia, mely élményeken keresztül fejleszti a kommunikációs, szociális és problémamegoldó készségeket. A drámajátékok pozitív hatással vannak az önbizalomra, kreativitásra, empátiára, együttműködő képességre, mely tulajdonságok meglétét feltételezi a természettel harmóniában élő és annak problémáira érzékenységgel reagáló személyiségtípus. A drámapedagógia célja, hogy megértésbeli változást, illetve értékváltozást idézzen elő az egyénben. A tanulmány ismerteti a drámajátékok személyiségre gyakorolt hatását, illetve példát ad óvodai drámajátékra.

Bevezető

Az ENSZ által közölt adatok riasztóak: amennyiben a világ népessége 2050-re eléri a 9,8 milliárd főt, a jelenlegi életmód fenntartásához három bolygónak megfelelő mennyiségre lesz szükség. A népesség folyamatosan növekszik, bolygónk kifogy az erőforrásokból. Az emberi tevékenység a Föld felszínének csaknem 75 százalékát megváltoztatta.[1] (Sustainable Development Goals, 2024). A Párizsi

[1] Sustainable Development Goals, URL: https://tinyurl.com/n9pk6jcd

e-mail: vorosmarthy-fodroczy.monika@phd.uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron Bajcsy-Zsilinszky utca 4.

Megállapodás (2015) célja a globális átlaghőmérséklet emelkedés 2 °C alatt tartása, az iparosodást megelőző szinthez képest[2] (Európai Tanács, 2024). Polgár (2023) vizsgálatai alapján, az erdőben végzett tevékenységek közül a fahasználat okozza a legjelentősebb emberi beavatkozásból eredő környezeti hatást, amely befolyásolja a szén-dioxid mérleget. A világ vezetői, a 2015-ös ENSZ csúcstalálkozón elköteleződtek amellett, *„[...] hogy véget vetnek a szegénységnek, megküzdenek a klímaváltozással. [...] A 2030-as fenntartható fejlődési keretrendszer egy jobb jövőt kínál bolygónk egészének és emberek milliárdjainak világszerte [...]”*[3] (UNESCO, Magyar Nemzeti Bizottság, 2024). Az emberiség közös feladata a természet óvása.

A nevelésben-oktatásban fontos szerepet kap a környezeti, fenntarthatóságra nevelés. A törvényi szabályozók (Nemzeti Alaptanterv, Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia, Nemzeti Környezetvédelmi Program, Nemzeti Környezet-egészségügyi Akció Program) rávilágítanak arra, hogy a társadalom fenntartható fejlődésének feltételeit a fenntarthatóságra és az egészséges életmódra nevelés teremti meg. Az óvodai nevelés célja, hogy a gyermekben pozitív érzelmi viszony alakuljon ki a természet iránt. A kirándulás, a közös élmények, családi napok, az erdőben lévő szabad játék és felfedezés egyaránt alkalmasak arra, hogy a gyermek élményeket szerezzen és ezáltal kötődni kezdjen a természethez. Az óvodapedagógus lehetőséget kínál a spontán, illetve szervezett tapasztalatszerzésre, ismeretbővítésre, valamint pozitív hatással van a gyermek személyiségére. Az érzelmi intelligencia fejlesztése kulcsfontosságú a környezeti-, fenntarthatóságra nevelés szempontjából, érzékennyé teszi az egyént nemcsak embertársai, hanem a természeti környezet irányába is. Az önreflexió, felelősségvállalás elengedhetetlen ahhoz, hogy az ember felismerje, és ha szükséges módosítsa saját viselkedését, szokásait. A hatékony kommunikáció, konfliktuskezelés elősegítheti a fenntarthatósági célok eléréséhez szükséges közös döntéshozatalt, együttműködést. *„Fontos, hogy minden korosztály, így az óvodáskorúak is, elsajátítsák a megfelelő ismereteket, kialakuljon bennük egy olyan attitűd és cselekvőképesség, amellyel később valóban hozzájárulhatnak a természet védelméhez”* (Pásztor & Kiss, 2023:313).

Az óvodában játszik a gyermek, az egész személyiség fejlődhet, folyamatos az interakció gyermek és környezete között. A gyermeki kíváncsiságra épül az összes tevékenység. Vajon melyik az a pedagógiai módszer, mely alkalmas arra, hogy játékosan pozitív hatást gyakoroljon a személyiségre?

---

[2] Európai Tanács, URL: https://tinyurl.com/4muu33nk

[3] UNESCO. Magyar Nemzeti Bizottság, URL: https://tinyurl.com/2m2htrws

Szakirodalmi áttekintés

A játék egyidős az emberiséggel. Jelentőségét már az ókorban felismerték és papírra vetették. Tette ezt példának okáért Platón „Az Állam” és Arisztotelész „Politika” című munkájában. Quintilianus olyannyira hangsúlyossá tette a játék fogalmát, hogy egyenesen a tanítás egyik legfontosabb eszközének nevezte. Azonban a középkor gyermek szemlélete a gyermeki játékot haszontalan tevékenységgé, sőt a gyermeki léhaság jelképévé tette. A látásmód csak az 1600-as években kezdett megváltozni, Comenius a játékot nem csak kisgyermekkorban, hanem felnőttkorban is fontosnak tartotta (Pásztor, 2022). Nézete szerint: *„[...] a játék éppúgy használ a test egészségének, mint a lélek gyarapodásának, [...] úgy kell játszani, hogy játékaink a komoly tevékenységeknek előjátékai legyenek.”* (Comenius, idézi Pásztor, 2022:14)

„Kortól és nemtől függetlenül a játék az életünk része” (Pásztor, 2022:10), ma már köztudott, a gyermek alapvető igénye, amit a tevékenységek tervezésénél figyelembe vesz az óvodapedagógus. A leggördülékenyebb, legtermészetesebb óvodai tevékenységek a pillanatnyi játékból származnak, mely az óvodapedagógustól nagyfokú kreativitást, széleskörű szakmai tudást és rugalmasságot igényel. A drámapedagógia alkalmazása segíti a kívánt rugalmasságot, bármilyen óvodai tevékenységbe beilleszthető. Nemcsak egy módszer, hanem egy szemléletmód, melyben számos tudomány és művészeti ág jelen van. Interdiszciplináris, szoros kapcsolatban áll a pedagógiával, pszichológiával, színházművészettel. Napjaink pedagógiájának legfontosabb feladata, hogy olyan gyermekeket neveljen, akik képesek együttműködésre, csapatmunkára, és kreativitásuk, fantáziájuk segítségével, ki tudnak lépni a sémákból. Bátrak, önazonosak és empatikusak, mely képességek elengedhetetlenek a fenntartható életmód kapcsán is. A drámapedagógia módszerével teljesebbé tehető ezen képességek kibontakoztatása; a népmese alkalmas arra, hogy a játékokhoz szükséges kapcsolat könnyen megteremtődjön.

A tanulmány ismerteti a drámajáték személyiségre gyakorolt hatását, illetve példát ad olyan óvodai drámajátéka, mely népmesei elemekre épül.

Érzelmi intelligencia

Comenius rávilágít a következőre: *„Minden, ami nyilvánosság előtt játszódik, olyan, mint a színház. Éppen ezért, akiket rövid időn belül a közéletbe küldenek, úgy neveljék, hogy ott megfelelően állják meg a helyüket, s a rájuk bízott feladatokat kellően végezzék el.”* („Schola Ludus”, Sárospatak” (1656), idézi Gabnai, 2015:9).

Goleman szerint az életben való helytállásban az érzelmi intelligencia (EQ) fontosabb, mint az általános intelligencia. A legfőbb képesség, hiszen döntően befolyásolja az egyén adottságait, érvényesíti vagy gátolja azokat. Nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy az ember felismerje, értelmezze, kifejezze, kezelje saját és mások érzelmeit. Hatással van a szociális kompetenciákra, úgymint kommunikáció, együttműködési képesség, problémamegoldás, empátia, konfliktuskezelés (Goleman, 1995). Kádár szerint az EQ nem fontosabb, mint az IQ, az azonban bizonyosan elmondható, hogy *„[...] az érzelmi és értelmi intelligencia kiegészíti egymást, egyik hiánya sem pótolható a másik túlsúlyával”* (Kádár, 2012:185). Az érzelmileg intelligens személy képes szabályozni saját és mások érzelmeit (ami elengedhetetlen a konfliktuskezelésben és a problémamegoldásban), éntudatos, kapcsolatban áll érzelmeivel és felelősséget is tud vállalni azokért, értékeli saját magát, fontos számára az önmegvalósítás. Önmaga elfogadása előfeltétele annak, hogy másokat is el tudjon fogadni. (Kádár, 2012) *„A magas önértékelésű személy magas elvárásokat fogalmaz meg saját magával szemben, és hiteles akar lenni”* (Kádár, 2012:191).

Míg az érzelmi intelligenciának fontos szerepe van az érzelmek felismerésében, kezelésében, szabályozásában, a kreativitás az új ötletek és megoldások generálásának képessége. A kreativitás jelentős hatással van az egyén problémamegoldására, önkifejezésére, mivel lehetővé teszi a világ újszerű megközelítését (Gabnai, 2015). Guilford megfogalmazásában, a kreatív emberre rugalmasság, eredetiség, általános problémaérzékenység jellemző, alkotó, divergens gondolkodású, többféle megoldást keres egy adott problémára (Guilford, 1950).

A drámajáték, mint a személyiségfejlesztés eszköze

Gabnai megfogalmazásában, a drámajáték az ember ősi játékkedvére épít, egyfajta cselekvő megnyilvánulás. Az emberek egymás közötti kölcsönhatásait jeleníti meg, a szerepjáték elemeit használja. A drámapedagógia a dráma és a színház sajátságos egyvelegét használja a nevelésben, játékkal és különböző gyakorlatokkal segítve az átélést. Tudatosan kialakított helyzeteket használ egy határozott cél elérésére (Gabnai, 2015). Pinczésné szavaival élve *„[...] a drámapedagógia a személyiségfejlesztésnek olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek”* (Pinczésné, 2003:33-36). A játékok során *„[...] a résztvevőknek fejlődik az empátiás képességük és toleranciájuk, s így a közösségi létezésben a mellérendelési viszony, a másik személyiségének és nézeteinek tisztelete lesz számukra a természetes”* (Pinczésné, 2003:33-36).

A drámajátékok az emberépítést célozzák, komplexitás jellemzi őket, transzferhatásuk erős. A gyakorlatok megtanítják a játszót csapatban gondolkodni, bízni a társakban, kiállni a vélemény, az egyetemes igazság mellett, megmutatják hányféle nézőpontja van egy-egy történetnek. Segítenek egymáshoz kapcsolódni. A különféle drámajátékok alkalmasak arra, hogy fejlesszék a kognitív funkciókat, a kommunikációs-, koncentrációs képességet. A dramatikus rögtönzések, improvizációk segítségével fejleszthető az alkotó erő, kreativitás. A szerepbe helyezkedést igénylő játékok, szituációs gyakorlatok hatással vannak az érzelmi intelligenciára, fantáziára, kreativitásra, azáltal, hogy a részvevők különböző karakterek érzelmeibe, szituációiba helyezkednek. Ezek a játékok gyakran valamilyen probléma megoldását, közös döntéshozatalt igényelnek. A játékszituációkban az egyén felülvizsgálhatja saját érzelmeit, viselkedését, mely az önreflexió fejlődését segíti (Gabnai, 2015). A drámapedagógia eszköze a cselekedtetés, amibe különböző részképességeket fejlesztő gyakorlatok, szituációs játékok, szerepvállalást igénylő rögtönzések, fantáziajátékok tartoznak. A játékok kiválasztása a fejleszteni kívánt terület és az életkor szerint változhat (pl. érzékszervet finomító, koncentráció-fantázia fejlesztő; mímes-improvizatív; ön, társismereti, bizalomjátékok stb.). Külön csoportba kategorizálható a dramatizálás és drámaépítés, melyek rögtönzésre és improvizációra épülnek. Általában a játékok a személyiség, képesség több területét veszik igénybe, egyszerre több területet fejlesztenek, támogatják a spontenaitást és az eredetiséget (Gabnai, 2015). Bolton felosztásában hat tevékenységtípus különböztethető meg: „A" – szabályjáték; „B" – dramatikus játék; „C" – színház; „D" – tanítási dráma; „E" – szakértői dráma; „F" – színházi nevelési program (Bolton, 1993).

A drámajáték a nevelés sajátos eszköze. Lényeges eleme a drámaiság, amely akárcsak a mesében, feszültségteremtő, sorsfordító hatású. A drámajáték a „mintha" világába kalauzolja a gyerekeket, aminek természetes közege az óvoda. Az óvodában ugyanaz a drámajátékok célja, mint a későbbi korosztályoknál: a gyerekek megismerjék maguk és társaik érzelmeit egy-egy gesztus vagy hanglejtés tükrében; a különböző szituációkban, élethelyzetekben pontosan fejezzék ki magukat. Könnyen vegyenek fel kapcsolatot; megfelelő empátiás készséggel és önmegvalósító szándékkal rendelkezzenek. A játékok célja a szociális és esztétikai érzékenység kialakítása is. Új ismeretek átadása nem fő cél, azonban járulékos elem lehet (Gabnai, 2015). A csoportos játéktevékenység együtt játszást feltételez. Az óvodapedagógus szintén játszó, személyisége, kompetenciái, ahogy a vele együtt játszóknak is, folyamatosan fejlődik. A drámajáték során együtt építenek fel akár egy egész birodalmat, aktívan részt vesznek benne, a pedagógusszerepek elmosódnak. A tevékenység úgy nevel, tanít, hogy közben élményt ad, feszültséget old, önismeretre nevel, miközben partneri viszony alakul ki az együtt játszók között.

Népmese és drámajáték

A népmese bepillantást enged az ősi néphit világába, a történetek által népszokások, a mindennapi élet elemei, az adott nép múltja-jelene, világról alkotott elképzelése, bölcseletei, az emberi élet tapasztalatai ismerhetők meg.[4] Bruno Bettelheim „A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek" című művében részletesen foglalkozik azzal, hogy a mesékben, az élet törvényei, szituáció, nehézségei jelképes formában vannak jelen. A mese, ahogy írja, az egyetlen irodalmi műfaj, amely utat mutat a gyermeknek, rávilágít arra, hogyan találja meg helyét az életben, hogyan fedezze fel saját identitását. A mese belső konfliktust jelenít meg, de ezt nagyon árnyaltan teszi, ahogyan azt is, hogyan lehet ezt megoldani és továbblépni valami nagyobb, egyetemesebb bölcsesség felé. A mese hősét nem akarja ránk erőszakolni, egész meseszövése olyan közvetlen és egyszerű, hogy egy kisgyermek sem érzi úgy, hogy elvárnak tőle valamit, amit nem tud teljesíteni. A mese nem követel, ellenkezőleg, reményt és szárnyakat ad és azt ígéri, hogy a végén minden jóra fordul (Bettelheim, 2013). A mese nemcsak a mindennapi praktikus kérdésekre ad választ, hanem segítségével megérthetjük, megérezhetjük a lét mélyebb összefüggéseit. A mese hőse folyton úton van, tapasztalatokat szerez, az ember megtanulhatja tőle, hogy a cél csak akadályok útján érhető el, illetve, hogy egy gondolatnak csak akkor van értelme, ha megvalósítják (Boldizsár, 2010). Bettelheim szerint, a mesét hallgató gyermek sikeresebben szembe tud nézni a kihívásokkal (Bettelheim, 2013:63-67).

A népmesék tökéletes helyszínei a drámajátékoknak, hiszen szereplői, csodálatos lényei, tárgyai ismerős közeg a gyermekeknek, segítségükkel könnyen motiválhatók. Az általános, örök érvényű igazságot, mely a mesébe kódolt szimbólumokban található, mi felnőttek, már csak sejtjük, a gyerekek viszont annál pontosabban érzik.

A dramatizálás és a drámajátékok segítik a mese többféle nézőpontból való értelmezését. A spontán alakult mímes játékokba, szerepjátékokba gyakran és erőszeretettel folynak bele az óvodapedagógusok. A szerepjátékok azonban nemcsak spontán alakulhatnak, hanem egy kis szervezéssel ki is alakíthatók. Jó kiindulópontok lehetnek népi játékaink (énekes-táncos játékok, dramatizáló játékok, népi misztériumjátékok, betlehemezés, balázsolás, pünkösdölés, lakodalmas stb.), melyek legtöbbje alkalmas arra, hogy az egész csoport együtt játszon.

A meséket szívesen adják elő a gyerekek, spontán, vagy szervezett keretek között is. A színházi világ formáiból számos ötlet meríthető, melyekkel gazdagítható az előadás. Az esetek többségében elég a minimális kellék, többnyire „csak" jelzésértékű, illetve olyan, aminek szimbólum szerepe nagy. A kendő tökéletesen jeleníti meg a különböző figurákat, hiszen a kendő színe, anyaga önmagában

[4] Népmese. Magyar Néprajzi Lexikon, URL: https://tinyurl.com/42tdnfv2

jelzésértékű. Olyan is előfordul, hogy a gyermekek maguk készítik el, vagy választják ki a csoportszobában lévő tárgyak közül a mese kellékeit. Ilyenkor szárnyalhat a fantázia, még csak az sem kell, hogy hasonlítson az adott tárgyra az eszköz, elég, ha a csoport megegyezik ebben és onnantól azzá válik. Az ilyenfajta dramatizálásnak számos előnye van. Átláttatja és megérteti a mese ok-okozati és időrendbeli összefüggéseit, növelhető vele a szereplési kedv, önbizalom, szókincs, memória. A mese szövegsémái, mondatsémái spontán épülnek be a gyerekek eszköztárába. A dramatizálás esélyt ad az improvizációnak, saját ötletek megvalósításának, így fejlődhet a kreativitás, fantázia, önérvényesítő képesség. A gyerekek empatikus készsége nő, hiszen játékkor figyelniük kell egymásra, csapatban szükséges gondolkodniuk. Szervezéskor, rendezéskor (amit szintén a gyerekek végezhetnek) térérzékük, koncentrációs készségük fejlődik. A gyerekek cselekvésen, mozdulatokon, játékon keresztül értik meg a mese erkölcsi mondanivalóját. Ezen dramatikus játékok során, fontos hangsúlyozni a képzeletbeliséget, a gyerekek szerepfelvétele a távolítást szolgája, ahogy Neelands megfogalmazza azért: *„[...] hogy a résztvevők pszichés biztonságát megőrizzük. [...], az őket körülvevő kontextus időben és térben „eltávolítja" őket valós helyzetüktől és énjüktől. A fikció használata tehát a résztvevők énjének védelmére szolgál"* (Neelands, 2013:8).

Fehérlófia drámajáték

Az élménypedagógiára való törekvés napjainkban elvárt, a drámapedagógia alkalmas módszer arra, hogy valódi élményt adjon. Amikor népmeséből alakul egy drámafoglalkozás, az óvodapedagógusnak érdemes projektben vagy tematikus hétben gondolkodni, hiszen a megszerezett tudás, tapasztalat így könnyebben elmélyülhet. Az ismeretek játékos formába való átadása mellett cél az, hogy a játék során a gyermek minél tovább a fantáziájára és a kreativitására támaszkodhasson, és lehetősége legyen önálló tapasztalatszerzésre.

A következőkben szeretnénk megosztani egy óvodai csoportra készült témahetet, ami amellett, hogy több terület fejlesztését célozza meg, felfedező tevékenységekből áll, közösségi élményhez juttatja a gyermeket.

Kulcsszavai a következők:

- kapcsolat: mely során fejlődik az elfogadás, szociális érzékenység, kritikai érzék, kapcsolattartási készség;
- aktív tapasztalatszerzés: a tapasztalat miatt a tudás élővé, természetessé válik, a gyermek maga konstruálja tudását;

- élmény alapú tanulás: minél több érzékszerv bevonásával a megismerő folyamat tartósabb lesz, öröm és derű kíséri a folyamatot;
- kooperatív tanulás: a tanulás közösségben a leghatékonyabb, a csoportban végzett munka aktivizálja a képességeket.

Ahhoz, hogy egy drámafoglalkozás jól sikerüljön, elkerülhetetlen, hogy a csoport bizonyos értelemben már összeszokott legyen, minden kisgyermek biztonságban, otthonosan érezze magát. A különböző szabályjátékok, szituációs gyakorlatok segítenek abban, hogy bátrabbak, kifejezőbbek legyenek a gyermekek, illetve hogy a csoport jókedvűen megismerje egymást. Gabnai szerint, a játékok során nem a tökéletes kivitelezésen van a hangsúly, sokkal inkább az élő emberi kapcsolaton, a jelen pillanat találkozásában (Gabnai, 2015).

A Fehérlófia az egyik legarchaikusabb magyar népmese. Tél eleji, nyilas időszakhoz remekül illik, melynek szimbóluma a ló, a tetejetlen világfa/életfa. A hét komplex jellegű, a gyerekek Fanyűvő, Kőmorzsoló, Vasgyúró népmesei szereplők bevonásával, különböző történelmi korokba látogathatnak, mint ottani „falulakók", végig szerepben. Mindhárom alkalom során „megrendelésre", létrehoznak valamit. A játék kezdetekor a gyerekek közösen alkotják meg a varázsszót/varázsmondókát, a hozzá való mozdulattal együtt, mely átviszi őket a fantázia birodalmába. (Fehérlófia szövetségeseinek szimbólumtartalma, a Pap Gábor által szerkesztett „Csodakút, tanulmányok a népmesékről" című köteten belül, Makay László tanulmányából származik.) A program rugalmasan változtatható, a váratlan igényekhez, a gyermekek / a csoport fejlődési szintjéhez igazodik, pedagógiai elméletre tervezett, az életkori és fejlődésbeli sajátosságokat figyelembe veszi. A fejleszteni kívánt készségek mellé számos oktatási/nevelési tartalom kapcsolható. A program a konstruktív tanulás elméletére épít. Ahhoz, hogy több óvodai csoport egyszerre részt vegyen benne, óvodai szintű projekthétté alakítható (A Fehérlófia drámajáték tevékenység terve, a mellékletben érhető el.).

A Fehérlófia drámajáték reflexiója

A programhoz nem feltétel a drámás jártasság a gyerekek részéről, életkoruknál fogva, szinte az első pillanattól elfogadják a szerepjátékot. Ezen jellegű tevékenységek, programok, mindig a fantázia birodalom benépesítésével, kontextusépítéssel kezdődnek, mikor is a gyerekek az óvodapedagógus kérdéseire adott válaszaikkal, tulajdonképpen kitalálják, „berendezik" az adott világot. A kérdéseket az óvodapedagógus teszi fel, amihez Neelands kérdéstechnikáját használja. A kontextus a gyerekekkel közösen épül egy „csak ott, abban a pillanatban létező" világgá.

Kérdés típusa	Példák
Ismeretszerző, információszerző	Miről játszunk?
Ismeretadó, információt hordozó	Mit vigyünk magunkkal?
Kutatásra ösztönző	Milyen a helyszín, ahol élnek? Milyen szokásai vannak az ott élőknek?
Ellenőrző	Így viselkednek a falusiak a vezető jelenlétében?
Döntésre késztető, az elágazásokat tisztázó	Városi vagy falusi emberek legyünk?
Véleményeket kereső	Te mit gondolsz erről a barátról?
Visszajelzéseket előhívó	Arra lennék kíváncsi, mit gondoltok erről a helyzetről?

1. táblázat: Kérdés példák kontextusépítéshez.

A kontextus építés után egy közösen megalkotott varázsszó segítségével, vagy egy megtanítani kívánt vers elmondásával, a csoport képzeletben átjut a kitalált helyszínre. Jelen példa csoportjában a gyerekek már jártak fantázia birodalomban, ezért amikor meghallották, hogy az óvodapedagógus oda készül, nyomban követték. A gyerekek tudták, rendetlenségben nem jutnak át, ahogy hangzavarban a birodalomnak még csak közelébe sem érnek (tulajdonképpen bármilyen szabály behozható ilyenkor, a gyerekek készséggel elfogadnak bármit, csak hogy végre induljanak, és játsszanak közösen). A drámajátékok zöme nagyfokú rugalmasságot kíván az óvodapedagógustól, a gyerek reakcióira folyamatosan reagálni kell, és úgy irányítani, hogy az észrevétlen maradjon. Az esetleges távolmaradókat a pedagógus figyelemmel kíséri.

1. nap
Fanyűvő, az erdőlakók korát idézte.
A gyerekek, az óvodapedagógussal együtt:

- Közösen kitalálták, felépítették azt a világot, ahonnan Fanyűvő származik, mivel foglalatoskodnak ott az emberek, miért „nyüvik” a fát stb.
- Összegyűjtötték a csoportszobában fellelhető fából készült tárgyakat. A fával, annak tulajdonságaival, feldolgozásával ismerkedtek, érintve a papír elkészülését, a fák óvását, takarékoskodást, környezetvédelmet.
- Megbeszélték, hogy ők lesznek az erdőlakók, egy falu népe, az óvodapedagógus pedig a vezetőjük. Megalkották a varázsszót, kijelölték a teret, a kaput, és segítségével „átléptek az Erdőlakókhoz”.
- Az erdőlakók vezére (óvodapedagógus) tanácskozásra hívta őket, és elmondta nekik, hogy egy sátrat rendeltek tőlük.
- Az általuk korábban gyűjtött ágakból és az előkészített fonalakból, zsinegekből kísérleteztek, (lehet egyénileg és kisebb csapatokban is).

Próbálgatták létrehozni a sátrat, míg el nem jutottak addig a sátorformáig, ami működőképesnek bizonyult. Ezt a formát a gyerekek, többen összeállva, saját testrészeikből is megvalósították.

- Ezután ki-ki sátortervet készíthetett, ebből az egyiket (gyerekek választották ki) meg is valósították.
- Nagy botokból/ágakból (melyet az óvodapedagógus korábban előkészített) megépítették a sátor vázát, lepedővel beborították, és sálakkal, kendőkkel, takarókkal tették otthonossá. Szinte azonnal elkezdték a gyerekek használni, sőt megfogalmazták a sátor használati utasítását is, a hozzáfűződő szabályokat.
- A varázsszó segítségével visszamentek az óvodába és levetették szerepeiket. A gyerekek „rácsodálkoztak" a sátorra, úgy tettek mintha most látnák először. Nagy volt az öröm. Az óvodapedagógus elmondta nekik a használati utasítást, amit az erdőlakók üzentek. (Egyszerre csak egy gyerek lehet bent a sátorban; a bent lévőt zavarni nem illik; illetve a bent lévő dönti el, meddig szeretne a sátorban tartózkodni. Ez egy igazi varázssátor, aki szomorúan megy be, vidáman jön ki.) A gyerekek több héten keresztül szívesen időztek benne, és mivel, mint Fanyűvők, Fantáziabirodalomban közösen építették, és közösen alkották meg szabályait, vigyáztak rá.

2. nap
Kőmorzsoló következett, aki a földművelők korát idézte.
A gyerekek, az óvodapedagógussal együtt:

- Közösen kitalálták, felépítették azt a világot, ahonnan Kőmorzsoló származik, mivel foglalatoskodnak ott az emberek, miért morzsolják a követ, eljutottak egészen a föld szóig.
- A föld, a mag, a növény kapcsolatával ismerkedtek. Képeket nézegetve, majd saját magukat „magként" értelmezve, eljátszották egy növény megszületését.
- Megbeszélték szerepeiket, az óvodapedagógus a kőmorzsolók vezére lett. A varázsszó segítségével, átléptek fantázia birodalomba.
- Igazi földdel, annak tulajdonságaival, illatával, érzékelésével ismerkedtek. A földet saját kezükkel lazították, túrták, markolták. Kis csapatokban felfedezték tulajdonságait, ki-ki saját ötletét megvalósítva.
- A „tanácskozáson" a Kőmorzsolók vezére elmondta nekik, hogy egy kis kertet rendeltek tőlük.
- Egy nagy ládába hordták és öntötték a földet, amihez „brigádokat" szerveztek. Különböző, csoportszobában fellelhető eszközök és tárgyak

segítségével megszervezték a munkálatokat, majd az elkészült ágyásba fűmagot vetettek. Létrehozták közösen a kis kert használati utasítását.

- Mikor végeztek, „elmentek” földművesként a titkos sátorba, ahol különleges magokat őríznek. Mindegyik valamiért fontos és különleges. A gyerekek érezték, hogy történik valami, a Kőmorzsolók vezére csak leguggolt, „maggá vált”, és már követték is. A Kőmorzsolók vezére minden kis magocskának elmondta, milyen fontos, szép és tökéletes, egészséges valamennyi.
- Visszatértek a varázsszó segítségével.
- A gyerekek „rácsodálkoztak” a kis kertre, mintha akkor látták volna először. Nagy örömmel rendezték be saját kedvük szerint. Kis játékállatokat, köveket tettek bele. A Fehérlófiás hét után is gondozták, kivárták, míg a fű ki nem sarjadt. Vigyáztak rá, hiszen értéket képviselt, közösen készítették.

3. nap
Vasgyúró, a feltalálók korát idézte.
A gyerekek, az óvodapedagógussal együtt:

- Közösen kitalálták, felépítették azt a világot, ahonnan Vasgyúró származik. Mivel foglalatoskodnak ott az emberek, mi készülhet vasból, fémből. Tárgyakat kerestek az óvodából.
- Az előkészített csavarokat, különféle fém alkatrészeket középre halmozták, kijelölték szerepeiket, az óvodapedagógus a Vasgyúrók vezére lett, és a varázsszó segítségével átléptek a fantázia birodalmába.
- Egyből sorolták mi lehetne az alkatrészekből, azonnal feltalálóvá váltak. A kijelölt asztaloknál csapatokba tömörültek és kreációkat terveztek papíron, amit aztán a kütyükből megvalósítottak. Sokáig és kitartóan „dolgoztak”, szinte alig lehetett leállítani őket. Minden csapat, és aki önállóan alkotott, bemutatta találmányát. Született szivárványos fodrászat; rendőröknek rossz emberekből jóvá tevő kütyü és lávakitörés utáni földegyengető is.
- A tanácson a Vasgyúrók vezére elmondta, hogy egy űrhajót rendeltek tőlük. Egy kis rávezetéssel, hogy a szobros játék következik, már meg is alkották saját magukból az űrjárművet. Valaki a vezető, valaki a motor, szárny, védő burok lett; mindenkinek jutott feladat. Hanggal meg is szólaltatták a járművet. Ezután visszatértek a varázsszó segítségével.

A hét folyamán többször érintették a barát kérdést, szerepben és szerepen kívül is. Vajon jó barátai voltak-e Fehérlófiának a társai? Tartalmas és jókedvű hetet zártak, mely alatt rengeteg élménnyel és új ismerettel gazdagodtak a gyerekek.

Konklúzió

A tanulmány a környezeti-, és fenntarthatóságra nevelés fontosságára hívta fel a figyelmet, ismertette a drámajáték személyiségre gyakorolt hatását, illetve példát adott olyan óvodai drámajátékra, mely népmesei elemekre épülve a környezettudatos gondolkodást kívánja fejleszteni.

Az óvodai nevelés során alkalmazott drámajáték, példának okáért a projekthétben megvalósított „Fehérlófia” alkalmas arra, hogy segítségével a gyerekek, szerepek védelmében, élményalapú tapasztalatokat szerezhessenek. A „foglalkozást” együtt játszásnak élik meg a gyerekek. A játék során közösen alkotott szabályokat állítanak fel, együttműködve kreatív megoldásokat keresnek, melyhez önállósághoz éppúgy szükségük van részükről, mint összedolgozáshoz.

A szakirodalom rávilágít arra, hogy a drámajátékok fejlesztik a gyermek empátiáját, kommunikációs, és problémamegoldó képességeit, valamint hozzájárulnak az önbizalom és kreativitás kibontakoztatásához, pozitív változást idéznek elő az érzelmi és szociális készségekben (pl. Goleman, 1995; Gabnai, 2015). A drámapedagógia hatékony módszer az érzelmi intelligencia fejlesztésében, segít abban, hogy a gyermek felszabadult, kreatív legyen, segíti a kiteljesedést. A közösségi élmény összekapcsol, empátiára nevel; az együtt játszók átérzik, hogy bár különbözőek, mégis hasonlók. A dramatikus feldolgozás hozzájárul a különböző helyzetek és szituációk megértéshez, a tevékenységek tapasztalatok gyűjtését teszik lehetővé. A gyermekek jobban megismerik saját magukat, egymást, a körülöttük levő világot, embertársaikhoz nagyobb empátiával fordulnak (Gabnai, 2015). Az érzelmi intelligencia fejlesztése kulcsfontosságú a környezeti és fenntarthatóságra nevelés során, hiszen az EQ döntően befolyásolja az egyén adottságait, érvényesíti vagy gátolja azokat. (Goleman, 1995).

A tanulmány ugyanakkor további kérdéseket vet fel. Hogyan mérhető a drámajáték hosszú távú hatása az érzelmi intelligenciára? Milyen szerepet játszhat az óvodapedagógus képzettsége az ilyen jellegű projektek sikerében? A kérdések rámutatnak arra, hogy további kutatások szükségesek (longitudinális vizsgálat), amelyek a drámajátékok hosszútávú hatását vizsgálják a környezeti nevelés kontextusában. Ugyanakkor a tanulmány alátámasztja, hogy a drámajátékok pozitív hatással vannak az önbizalomra, kreativitásra, empátiára, együttműködő képességre, mely tulajdonságok meglétét feltételezi a természettel harmóniában élő és annak problémáira érzékenységgel reagáló személyiségtípus.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm szépen a gyerekeknek és az óvodapedagógusoknak, hogy megoszthattam tapasztalataikat!

Felhasznált irodalom

Benedek, E. (2010). *Magyar mese- és mondavilág.* Elektra Kiadóház Bt., Budapest

Bettelheim, B. (2013). *A mese bűvölete és a kibontakozó gyermeki lélek.* Corvina Kiadó, Budapest

Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia.* Magvető Kiadó, Budapest

Bolton, G. (1993). *A tanítási dráma elmélete.* Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest

Comenius, J. (1992). *Didactica magna.* Seneca Kiadó, Pécs

Duzmathné, Tancz, T. (2000). A népmese, mint neveléstörténeti forrás. In: Kéri K. (szerk.). *Ezerszínű világ : Dolgozatok a neveléstörténet köréből*. PTE Tanárképző Intézet, Pécs, 28-42. URL: https://tinyurl.com/z8cj8fym

Eck J., Kaposi J. & Trencsényi L. (szerk., 2016). *Dráma-pedagógia-színház-nevelés : Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. URL: https://tinyurl.com/3kk5mr5k

Eck, J. (2016). A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben In: Eck, J., Kaposi, J. & Trencsényi, L. (szerk., 2016). *Dráma-pedagógia-színház-nevelés : Szöveggyűjtemény középhaladóknak.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet URL: https://tinyurl.com/3kk5mr5k

Fodor, L. (2007). A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5(2), (nyár) URL: https://tinyurl.com/2dz98dmf

Gabnai, K. (2015). *Drámajátékok.* Helikon Kiadó, Budapest

Goleman, D. (1995). *Érzelmi intelligencia.* Háttér Kiadó, Budapest

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. DOI: https://doi.org/10.1037/h0063487

Heathcote, D. (2013). *Drámapedagógiai olvasókönyv.* Kaposi L. (szerk.)., II. kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest

Kádár, A. & Kerekes V. (2017). *Mesepszichológia a gyakorlatban.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest

Kádár, A. (2012). *Mesepszichológia : Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest

Kaposi, L. (2008). Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták, I. (szerk.). *Tanítási dráma : Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest

Kaposi, L. (szerk., 1995). *Drámapedagógiai olvasókönyv : Oktatási segédlet*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Műv. Közp., Budapest

Kormány 1784/2016.(XII.16.). „A globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon". *Magyar Közlöny*, 205 (2016. december 16.), 82583 URL: https://tinyurl.com/mpjbueev

Lipták, I. (2008). A drámatanár. In: Lipták, I. (szerk.). *Tanítási dráma : Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Makay, L. (1994). Fehérlófia. In: Pap, G. (szerk.). *Csodakút*, Pontifex, Debrecen
Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben : Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Neelands, J. (1994). *Dráma a tanulás szolgálatában.* Marczibányi Téri Művelődési K., Budapest URL: https://tinyurl.com/29ptthw9
Neelands, J. (2013). *Drámapedagógiai olvasókönyv.* Kaposi L. (szerk.). II. kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest
Pásztor, E. & Kiss, A. T. (2023). Az erdő, mint nevelési színtér a hazai óvodai nevelésben, külföldi kitekintéssel. *Magyar Tudomány*, 184(3), 311-321
DOI: https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.3.6
Pásztor, E. (2022). A játék pedagógiai aspektusai kisgyermekkorban. In: Simon I. Á. (szerk.). *A játék kisgyermekkorban : Szemelvények a játék különböző területeiről.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron.
URL: https://tinyurl.com/4h9n5r2n
Pinczésné Palásthy, I. (2003). *Dráma-Pedagógia-Pszichológia.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
Polgár, A. (2023). Carbon footprint and sustainability assessment of wood utilisation in Hungary. *Environment Development and sustainability,* 26 (12 July 2023), 24495-24519
DOI: https://doi.org/10.1007/s10668-023-03571-9
Takács, G. (2008). A dramatikus tevékenység rendszerezése. In: Lipták, L. (szerk.). *Tanítási dráma : Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest

Elektronikus források

363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
URL: https://tinyurl.com/yyvz26rn
A Magyar Környezeti Nevelési Egyesület szakértői. A környezeti vagy fenntarthatóságra nevelés helyzete az új NAT-ban.
URL: https://tinyurl.com/y9cbe4dr
A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (Nkt.) 73. § (1) bekezdés. (2024. 07. 29.)
URL: https://tinyurl.com/3pa72nxp
Brain Architecture. Center on the developing child. Harvard University
URL: https://tinyurl.com/2778m5tk
Egyesült Nemzetek Szervezete. Bécsi információs szolgálat.
URL: https://tinyurl.com/fz23bvdf
Európai Tanács
URL: https://tinyurl.com/yfcd2mpz
Fűzné Kószó, M. (2019). 9.3.1. A környezeti nevelés fogalmának tartalmi fejlődése. In: Fűzné Kószó M. *A természetismeret tanításának módszertana*. [Online oktatási csomag (e-learning lecke/téma)], URL: https://tinyurl.com/hrrzfdx7
Planet Fanatics' Network. Vida Melinda. Fókuszban a szárazföldi ökoszisztémák védelme. In: *Fenntartható fejlövés* : *a Planet Fanatics' Network szellemi játszótere*, BlogPoszt
URL: https://tinyurl.com/ywe42rvr
Sustainable Development Goals
URL: https://tinyurl.com/3a4xsuup
UNESCO. Magyar Nemzeti Bizottság.
URL: https://tinyurl.com/2m2htrws

Melléklet

Fehérlófia drámajáték tevékenységterve

Foglalkozás / tevékenységterv

Tevékenységi forma: drámajáték
Téma, projekt megnevezése: Fehérlófia-drámajáték
A tevékenységek előzménye: A mese többszöri meghallgatása, különböző módokon való előadása. (gyerekek, illetve óvónő által). A témához kapcsolódó ismeretek bővítése. A tevékenységhez kapcsolódó témák összehasonlítása, megfigyelések, vizsgálódások.
A tevékenység célja: Kreativitás, fantázia fejlesztés. Csapatmunka, egymásra figyelés, érzékenyítés. Problémamegoldás, különböző képesség, készségek fejlesztése. Természetes beszéd, kommunikáció. Környezeti nevelés, fenntarthatóság
A tevékenységek tartalma/témája: összefüggő, projekt tartalom, élménypedagógia
Munkaforma: Csoportos
Szervezeti forma: Kötetlen

A tevékenység feladatai

Nevelési feladatok: Csapatösszetartás, empátiára való nevelés. Csoportmunkák. A szereplési vágy kielégítése, egyéni ötletek megvalósítása.
Didaktikai feladatok: Motiválás, új ismeret közlése, gyakorlás, alkalmazás, ellenőrzés, értékelés (visszajelzés, megerősítés).
Képesség és készségfejlesztés: Kreativitás, figyelem, együttműködés, kommunikációs képesség fejlesztése, fantázia, koncentráció, figyelem fejlesztés, ügyesség, nagy- és finommozgások fejlesztése, empátia, szókincsbővítés, problémamegoldás.
Alkalmazott módszerek és eljárások: Bemutatás, beszélgetés, magyarázat, ellenőrzés, értékelés, pozitív megerősítés.
Eszközök: ágak, papír, ceruza, botok, kötél, kendők, lepedők, föld, fűmag, víz, lavór, fém alkatrészek, gyurma, hulladék anyagok, szemléltető képek/könyvek

A tevékenység ideje	A tevékenység módja	A tevékenység célja
Előző hét	A mese többszöri elmondása	A mese és a szereplők megismerése
1. nap	Fanyűvő- erdőlakók, fakitermelők. Tervezés, tervrajzok, sátor készítés	Ismeretbővítés, tapasztalat szerzés, fantázia, logika fejlesztés; kreativitás Együttműködés, kooperáció, környezeti nevelés Differenciálás egyéni képességek szerint
	1. Közösen kitaláljuk, képzeletben felépítjük azt a világot, ahonnan Fanyűvő származik, aki az erdőlakók korát idézi. Mivel foglalatoskodnak ott az emberek, miért „nyüvik” a fát? (stb.)	Fantázia, kommunikációs képességek
	2. A csoportban található, fából készült játékok, tárgyak felkutatása. A fával, annak tulajdonságaival, feldolgozásával ismerkedünk, érintve a papír elkészülését, a fák óvását, takarékoskodást, környezetvédelmet, fenntarthatóságot.	Ismeretek bővítése, környezeti nevelés, környezetvédelem, matematikai ismeretek
	3. Megegyezünk a közös varázsszóban és mozdulatban, amivel átjutunk „Fanyűvő Birodalomba”. (Ezután már végig szerepben leszünk, a szerep védelmében játszunk, és ezt a varázsszót, mozdulatot használjuk majd egész héten.)	Egyességre jutás Szerepfelvétel
	4. Már szerepben, mint „erdőlakók”, az általunk gyűjtött ágakból kísérletezünk, (akár kisebb csoportokban), megpróbálnak valamit létrehozni, míg el nem jutunk a sátorformáig, amit magunkból, saját testünkkel is megalkotunk.	Problémamegoldás, matematikai tartalmak, kreativitás, fantázia, összedolgozás, kooperáció
	5. Mint az „erdőlakok vezére” a gyerekek tudomására hozom, hogy egy sátrat rendeltek tőlünk.	Az aznapi project behozatala
	6. Ki-ki sátor tervet készíthet, ami közül a legjobbat (gyerekek választják ki) meg is valósítjuk.	Kreativitás, finommotorika fejlesztés, egyéni ötletek megvalósítása és annak bemutatása

	7. Igazi, nagy ágakból, botokból, zsineg, kötél segítségével, megépítjük a sátor vázát, lepedővel borítjuk, és sálakkal, kendőkkel, takarókkal tesszük otthonossá. A játék végén megegyezünk a sátor további szerepéről. (pl. varázssátor, jókedvre derítő sátor, amit az óvodások használhatnak, használati „szabályait” együtt állítjuk fel.) 8. Visszatérés a mozdulattal/ varázsszóval, innentől újra óvodások vagyunk, és a továbbiakban, már, mint óvodások, a közösen kialakított szabályok szerint, rendeltetésszerűen használjuk a sátrat.	Kooperáció, matematikai tartalmak egyéni ötletek megvalósítása, kreativitás, csapatmunka A sátor használatának szabályainak betartatása. Stresszoldás, relaxáció Kilépés, visszaváltozás, szerepből való kilépés. A játék ideje alatt a gyerekek értékelése, dicséret, az ötleteik továbblendítése.
2. nap	<u>Kőmorzsoló-földművesek kora. Kis kert készítése</u> 1. Kőmorzsoló, a földművelők korát idézi, ahol a gyerekek először kitalálják, felépítik azt a világot, ahonnan Kőmorzsoló származik. Mivel foglalatoskodnak ott az emberek, miért morzsolják a követ, eljutunk egészen a föld szóig. 2. A föld, a mag, a növény kapcsolatával ismerkedünk. Képeket nézegetve, majd saját magunkat „magként” értelmezve, eljátsszuk egy növény megszületését. 3. A korábban megegyezett mozdulattal/ szóval/ mondókával átlépünk fantasia birodalmába, a „Kőmorzsolókhoz”. Innentől végig szerepben, a szerep védelmében játszunk. 4. Már szerepben, mint „kőmorzsolók/ földművesek”, igazi földdel, annak tulajdonságaival, illatával, érzékelésével ismerkedünk.	<u>Ismeretbővítés, tapasztalat szerzés, fantázia, logika fejlesztés; kreativitás Együttműködés, kooperáció, környezeti nevelés Differenciálás egyéni képességek szerint</u> Fantázia, egyéni ötletek, kommunikáció fejlesztés, értő beszéd Ismeret bővítés Ismeret bővítés, relaxáló fantázia játék Szerepfelvétel Tevékeny tapasztalás, ismeretbővítés, taktilis érzékelés

	5. Mint a „Földművelők” vezére elmondom, hogy egy kis kertet rendeltek tőlünk. A kiskertet megtervezzük, kialakítjuk (lehet az udvaron, vagy a csoportszobában egy nagyobb ládában/lavórban). A földbe fűmagot vetünk és berendezzük, díszítjük egyéni ötletekkel. 6. Lezárásként „elmegyünk” a Földművelők titkos házába, ahol különleges magokat őriznek. Mindegyik valamiért fontos és különleges. Mindegyik más, mégis hasonló. A gyerekeket maggá változtatom, megérintem és mondom nekik, milyen fontosak, szépek, és tökéletesek. Egészségesek valamennyien! 7. Együtt felállítjuk a kis kert használatának szabályait, amit óvodásként majd ehhez mérten használunk. 8. Visszatérés a varázsszó segítségével.	Az aznapi projekt behozatala, egyéni ötletek megvalósítása, összedolgozás, csapatmunka Környezeti nevelés Stresszoldás, félelem oldás, érzékenyítés, empátia, önmagunk és mások megbecsülésére való nevelés A kis kert használatának szabályainak betartatása. Szerepből való kilépés, visszatérés. A játék ideje alatt a gyerekek értékelése, dicséret, az ötleteik továbblendítése.
3. nap	<u>Vasgyúró-feltalálók kora.</u> <u>Tervek készítése.</u> <u>Találmányok létrehozása</u> 1. Vasgyúró, a feltalálók korát idézi, ahol a gyerekek először kitalálják, felépítik azt a világot, ahonnan Vasgyúró származik. Mivel foglalatoskodnak ott az emberek, mi készül vasból, fémből, tárgyakat keresünk az óvodából. 2. A csavarokat, különféle fém alkatrészeket középre halmozzuk, felfedezzük tulajdonságaikat.	<u>Ismeretbővítés, tapasztalat szerzés, fantázia, logika fejlesztés; kreativitás</u> <u>Együttműködés, kooperáció, környezeti nevelés</u> <u>Differenciálás egyéni képességek szerint</u> Fantázia, egyéni ötletek, kommunikáció fejlesztés, értő beszéd Ismeret bővítés

	3. A korábban megegyezett mozdulattal/ szóval/ mondókával átlépünk fantasia birodalmába, a „Kőmorzsolókhoz”. Innentől végig szerepben, a szerep védelmében játszunk. 4. A különféle alkatrészekből, tárgyakból, hulladék anyagokból találmány létrehozása, csoportosan, vagy egyénileg. 5. A találmányok bemutatása csoportosan vagy egyénileg 6. Mint a feltalálók vezére, elmondom, hogy egy űrhajót rendeltek tőlünk. 7. Varázsszó segítségével „visszatérés” az óvodába.	Szerepfelvétel Kooperáció, érdekérvényesítés, ötletek kivitelezés, környezetvédelem, fenntarthatóság Újra felhasználás, fantázia, logikus gondolkodás, kreativitás, finommotorika fejlesztés, környezeti nevelés, csapatmunka, kooperáció; egyéni megvalósítások Értő beszéd, kiállás, magabiztosság, sikerélmény biztosítása Az űrhajó létrehozása saját magukból. Csapat munka, egyéni ötletek. Rész-egész viszonyok. Össze dolgozás, csapatmunka, fantázia Visszatérés, kilépés a szerepből. A játék ideje alatt a gyerekek értékelése, dicséret, az ötleteik továbblendítése.
4. nap	Nagy testnevelés – a mese helyszínein Pálya kigondolása és felrakása közösen, a mese fonalát követve. Szabályok felállítása közösen.	 A mese végső rögzítése, időrendbe helyezése. Térérzék finomítása, alakítása. Nagymozgások összehangolása. Kitartásra nevelés, önbizalom erősítés, csapatmunka. A játék ideje alatt a gyerekek értékelése, folyamatos visszajelzés.

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-18 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 255-272

Játékosított tanulási metodikák alkalmazása a tanulói kompetenciák fejlesztésében – innovatív gyakorlatok és lehetőségek a habilitációs-rehabilitációs foglalkozásokon



Mendéné Lajtai Krisztina[1] – Veisz Helga[2] – Kállai Gabriella[3]

[1]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, mesteroktató 0009-0006-9012-1288
[2]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, egyetemi hallgató
[3]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, egyetemi docens 0009-0004-4431-8229

KEYWORDS
- *gamification*
- *special education*
- *development*

ABSTRACT

Using game-based learning methodologies in the development of learner competences-innovative practices and opportunities in habilitation-rehabilitation sessions | The study presents some examples of tools that can be used in habilitation-rehabilitation sessions led by special education teachers, for which gamification as a learning tool in games was tested. Our aim was to arouse and maintain the learners' motivation and curiosity. A student participated in the design and testing of the tools, collecting reflections. A primary school development group for children with special educational needs and learning difficulties provided the setting for the trial. The feedback shows that although the novelty of the tools was stimulating for the students, it was observed that, in addition to the motivational nature of the ICT tools, experiential learning, activities with everyday objects, also influenced the process of acquisition. In addition to the motivational effect of the tools, the development of social competens was also monitored during the experiment.

KULCSSZAVAK
- *gamifikáció*
- *gyógypedagógia*
- *fejlődés*

ABSZTRAKT

A tanulmány röviden bemutat néhány példát a gyógypedagógusok által vezetett habilitációs-rehabilitációs foglalkozásokon alkalmazható eszköztárból, melyekhez a gamifikációt, mint játékosított tanulási eszközök használatát próbáltuk ki. Célunk a tanulói motiváció, kíváncsiság felkeltése és fenntartása volt. Az eszközök kialakítása és kipróbálása, valamint reflexiók gyűjtése egy hallgató részvételével történt. A kipróbáláshoz egy általános iskola sajátos nevelési igényű és tanulási nehézséggel küzdő gyermekek egyik fejlesztő csoportja biztosította a keretet. A visszajelzések azt mutatják, hogy bár az eszközök újdonság jellege ösztönzően hatott a tanulókra, megfigyelhető, hogy az IKT-eszközök motivációs jellege mellett a tapasztalati tanulás, a hétköznapi tárgyakkal való tevékenységek is befolyásolják az elsajátítás folyamatát. A kísérlet során az eszközök motiváló hatása mellett a szociális kompetenciák fejlődését is követtük.

Bevezetés

A gyógypedagógus-hallgatók a képzésük során olyan modern pedagógiai eszközökkel és módszerekkel is megismerkednek, mint az infokommunikációs eszközök széles tárháza, a robotika vagy a gamifikáció. Emellett a hagyományos eszközök széles kínálata is számtalan fejlesztési lehetőséget biztosít, innovatív alkal-

[1]e-mail: lajtai.krisztina@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary
[2]e-mail: veiszhelga222@gmail.com | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary
[3]e-mail: kallai.gabriella@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

mazásuk a tanítási folyamatban szintén nagy szerepet kap. Bár a képzés során sokféle eszközzel, módszerrel megismerkednek a hallgatók, és személyes tapasztalatokat is szereznek, arra a különféle gyakorlatok során van lehetőségük, hogy a tanultakat kipróbálják, majd a tanulói és más visszajelzések alapján kialakítsák saját, egyedi eszköztárukat. A tanítási folyamatban nyert tapasztalatok és reflexiók vezetnek el oda, hogy a hallgatók későbbi szakmai életük során meglévő, magabiztosan használt eszköztárukat folyamatosan frissítsék, bővítsék, és maguk is innovációk kezdeményezőivé váljanak.

Ebben a tanulmányban néhány olyan eszközt mutatunk be, melyek a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni vagy kiscsoportos habilitációs-rehabilitációs foglalkozásain alkalmazhatók, és modern eszköznek számítanak. Az eszközök fejlesztési folyamatba való beillesztése egy hallgatói terepgyakorlat keretében valósult meg. A kognitív készségek fejlesztésén belül a matematikai gondolkodás és tevékenység-központú ismeretelsajátítás, konkrétan a törtfogalom gyakorlati elsajátításának támogatása állt a fejlesztések fókuszában.

A habilitációs-rehabilitációs foglalkozásokon beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő (BTMN) és sajátos nevelési igényű (SNI), tanulásban akadályozott tanulók vettek részt. Számukra az idegrendszer atipikus fejlődése miatt különösen fontos többek között a fogalmi gondolkodás, a matematikai ismeretek szisztematikus kialakítása és fejlesztése. Az SNI-gyermekek rehabilitációjában is fontos helye és szerepe van a STEM (Science Technology Engineering Math) oktatásnak. A kognitív képességek sikeres fejlesztése a hatékony tanulás feltétele. Ennek kapcsán érdemes megjegyezni, hogy egy-egy képesség fejlődése hosszú folyamat eredménye, melynek meghatározó eleme a megfelelő motiváció és tanulási környezet kialakítása, valamint az oktatásban alkalmazott eszközök változatossága (Aknai, 2020).

Pedagógusként, gyógypedagógusként munkánk során sokszor tapasztaljuk, hogy a tanulók, heterogén kognitív profiljuktól függetlenül és eltérő képességeik mellett a digitális technológia világában általában otthonosan érzik magukat. Megfigyelhető, hogy másként tanulnak, más a tanulási stílusuk, és szívesen veszik, ha a digitális eszközöket is használhatják a tanulás folyamatában. Így tehát szinte magától értetődő volt a web2-alapú infokommunikációs eszközök nyújtotta lehetőségek kipróbálása a foglalkozásokon. Ehhez többféle eszközt is használtunk, figyelembe véve a fogadó intézmény által biztosított lehetőségeket. Itt jegyezzük meg, hogy bár a számítógéppel támogatott tanítás és tanulás több évtizede van jelen a hazai iskolákban (Czékmán & Fehér, 2017), tapasztalataink azt mutatják, hogy az eszközellátottság és az ezzel kapcsolatos fejlesztések nem egyenletesek. Emellett a hagyományos eszköztárból merítve papír-ceruza alapú feladatlapokat, valamint a hétköznapi eszközökkel való munkálkodást is bevontuk a fejlesztés folyamatába, és lehetőség nyílt a robotika kipróbálására is. A

padlórobotok fejlesztő foglalkozásokon való használatával kapcsolatban előnyként jelenik meg, hogy az eszközzel közvetlenül kapcsolatba kerülnek a gyermekek, és azonnali visszajelzést kapnak a tevékenységükről (Aknai, 2020). Itt is fontos szem előtt tartani, hogy bár a padlórobotok húsz éve jelen vannak az oktatás világában, a hazai köznevelési intézményekben csak nemrégiben jelentek meg, ami azt is jelenti, hogy használatukról az úttörők munkáin keresztül tájékozódhatott a pedagógus- vagy gyógypedagógus-szakma, azonban kipróbálásukra és használatba vételükre sokáig várni kellett.

Fontosnak tartottuk, hogy a résztvevő tanulók jól érezzék magukat a foglalkozásokon, ezért a tanulói motiváció fenntartására és erősítésére a gamifikáció módszerét vontuk be a kísérletbe. A gamifikáció osztálytermi kipróbálásával kapcsolatban már készült néhány vizsgálat Magyarországon is (Borsos, 2018; Paksi, 2021, Kiss, Asztalos & Józsa, 2021), de arra vonatkozóan kevés hazai publikált adatot találtunk, hogy a gyógypedagógiai alkalmazásuk megvalósítása miként és milyen hatékonysággal történik.

Helyszín, résztvevők, foglalkozások

Az eszközök kipróbálása egy szombathelyi általános iskolában történt. Az iskola együttnevelő intézményként fogad sajátos nevelési igényű tanulókat. Támogatásukat gyógypedagógus segíti fejlesztő pedagógusi munkakörben, a törvényi előírásoknak megfelelően, többek közt habilitációs és rehabilitációs foglalkozások tartásával. Gyógypedagógus fogad terepgyakorlatra hallgatókat, és egy ilyen gyakorlaton belül valósult meg a vizsgálat. A foglalkozásokon összesen hat tanuló vett részt, nemi összetételt tekintve három fiú és három lány. Mindannyian különleges bánásmódot igénylő tanulók: sajátos nevelési igényűek vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók, az iskolai életben osztálytársak, egymást jól ismerik, a 4. évfolyamon tanultak.

Összesen tizenegy alkalommal került sor a foglalkozásokra, hat héten át. A foglalkozásokhoz az egyéni fejlesztési tervek alapján tematikus terv, valamint óraterv készült, lehetővé téve a tanulók közti differenciálás megvalósulását. A foglalkozások felépítése az egyszerűtől a bonyolultig haladás elve alapján állt össze, az egységtörtek témakörében, az egész egyenlő részekre osztásától az ismeretek elmélyítésén át a matematikatanulásban legnagyobb kihívást jelentő szöveges feladatokig.

A két záró alkalom adott lehetőséget a mérésre és a szummatív értékelésre, valamint a tanulói visszajelzések gyűjtésére. Az eszközök kipróbálása során nemcsak arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók tudása miként gyarapodott, hanem a foglalkozásokra adott tanulói reflexiók is fontosak voltak. Emellett a

foglalkozásokat vezető hallgató megfigyelte a gyermekek munkatempóját, kommunikációját és a foglalkozások légkörét, és minderről feljegyzéseket is készített. Ezeket egészítette ki a gyermekeket tanító pedagógus folyamatos szóbeli visszajelzése a gyermekek viselkedéséről, tudásáról.

Gamifikáció

A gamifikáció vagy játékosítás fogalma a különféle játékok vagy játékelemek nem játékban való alkalmazását jelenti. Vagyis nem arról van szó, hogy különféle játékokat (vagy kifejezetten oktatási célra kifejlesztett játékokat) alkalmazunk az iskolában, hanem játékmechanizmusok és játékdinamikák kerülnek beépítésre az osztálytermi gyakorlat során. Ezt annak érdekében tesszük, hogy színesebb, élménytelibb, eredményesebb legyen a résztvevők számára az a tevékenység, amelyben alkalmazzuk. Az oktatás világa az egyik olyan (de nem kizárólagos) terület, ahol egyre gyakrabban megjelenik (Formann & Damsa, 2016). A játékos elemek használata segítséget nyújt a motiváció fenntartásában, így várható, hogy azokon a területeken, ahol alkalmazzák, jobb eredmények érhetők el.

A módszer alapját leggyakrabban egy pontrendszer kialakítása jelenti, működéséhez pontos és kidolgozott szabályrendszer létrehozása szükséges, melyet a tanulók is könnyen átlátnak. A szabályrendszer azt írja le, hogy bizonyos tevékenységekért (pl. feladatok végrehajtásáért) mennyi pont jár, és lehetőség van arra, hogy elérendő pontszám-szintek elérésével szintet léphessenek a diákok. A megszerzett pontok beválthatók, így lehetséges jelvényrendszer vagy különféle díjak kialakítása is. A pontok gyűjtése nem szükségszerűen kell, hogy IKT-eszközökön történjen, a hagyományos, papíralapú technikák is megfelelőek. Elméletileg lehetséges, hogy a résztvevők nemcsak nyerhetnek, hanem veszíthetnek is a megszerzett pontjaikból, ugyanakkor a veszteség kockázata kiválthat elkerülő magatartást is, vagyis az ösztönzés helyett ellentétes hatást vált ki. Emiatt elengedhetetlenül szükséges a célközönség alapos megismerése, sőt lehetőség van arra is, hogy a jutalmak elérését differenciáljuk, egyénre szabott feltételrendszert alakítsunk ki (Gooch et al., 2016).

A pontok és jelvények mellett más játéktervezési elemek is megjelenhetnek a gamifikációban, ilyen lehet a teljesítmény-mérföldkövek elérése, küldetések, szintek, extra kihívások, ranglisták, verseny stb. (Kirayakova et al., 2014).

Bár a gamifikáció definiálása a szakirodalmi forrásokban igen sokféle, a következő jellemzők játszanak kulcsszerepet a folyamatban:

- a résztvevőknek kihívásokat/feladatokat kell teljesíteniük, és ezek mentén meghatározott célok felé haladnak;
- a kihívás/feladat eredményes teljesítéséért pontokat, csillagokat vagy más hasonló, beváltható dolgokat gyűjtenek;
- a gyűjtött pontok különféle jutalmakra válthatók,
- a résztvevőket pedig rangsorolni lehet az eredményeik alapján.

A gamifikáció működési mechanizmusát és motivációs hatását vizsgálva Corcoran (2010) megállapította, hogy „(...) a gamifikáció nem függ a belső motivációtól. Ehelyett egy régi trükköt használ: azonnali hatást biztosít, versengésre ösztönöz és jutalmaz minden apró lépéssel. A gamifikáció azt feltételezi, hogy a résztvevő nem különösebben motivált, legalábbis eleinte, aztán mégis ösztönzést nyújt a tapasztalatok megszerzésére" (ford: a szerzők).

Pozitívan hat a tanulókra, hogy nem az éppen pillanatnyi eredményük alapján kerülnek értékelésre, hanem egy távolabbi célt meghatározva, saját ritmusuk szerint haladnak kisebb lépésenként előre. A folyamat sikere, ha a diák belső késztetést érez arra, hogy újabb feladatokat oldjon meg (Juhász, 2020). Az értékelés nem egyenértékű az osztályozással, a módszer sokkal inkább a gyűjtögetést részesíti előnyben. Egyszerű gyűjtögetős rendszerrel is jól motiválhatóak a gyerekek. A felhalmozás minden esetben pozitív élményt vált ki a tanulókból, és azt érezhetik, hogy közelebb kerültek a céljaikhoz.

A tanulók munkájának értékelésére egy zseton- és matricagyűjtő-rendszert alakítottunk ki. A foglalkozásokon a helyes megoldásokért, a támogató hozzászólásokért, a jó ötletekért zsetonokat lehetett gyűjteni. Feltételként szabtuk meg, hogy csak akkor kaphatja meg a zsetonját valaki, ha a rajta lévő törtet helyesen megnevezte és leírta a füzetébe. A foglakozások végén a legtöbb zsetont összegyűjtő tanuló választhatta meg a foglalkozás utolsó feladatát. Így kreatív, rajzos, hajtogatós vagy tréfás feladatok közül választhatott a nyertes.

Ezen túlmenően minden tanuló beválthatta az aznap gyűjtött zsetonjait matricákra, amelyeket a füzetükben gyűjtöttek. Ezeket a színes matricákat a témakör végén számoltuk össze, és ezzel értékeltük a munkákat. A zárófoglalkozáson az összegyűjtött matricákért egy nagy meglepetés járt.

A foglalkozások során alkalmazott feladatok bemutatása

A fejlesztő foglalkozásokon használt eszközök a következők voltak: a környezetükben lévő használati tárgyak; papíralapú feladatlapok; online tér digitális feladatai; kupakméhecske útvonaltervezése; Blue-bot padlórobot programozása és szabadulószoba.

Feladatok a környezetünkben lévő használati tárgyakkal

Az elméleti tudás mellett cél volt a kreativitás fejlesztése is a környezetünkben található apró tárgyak segítségével, valamint a szem-kéz koordináció fejlesztése manuális tevékenységgel. A tevékenységek végzése során az egységtörtek megalkotásával, a számlálással, a tárgyak csoportosításával a kézügyesség is fejlődik, hiszen a feladatok végzéséhez az egyes darabok pontos összeillesztésére volt szükség.

A foglalkozásvezető hallgató a környezetünkben megtalálható tárgyakat választotta gyakorlásra (csipesz, gomb, mágnes darabok, vidám képek, befőttesüveg). Cél volt, hogy a törtrész fogalmát a hétköznapi életben is bátran használják a gyerekek (1-3. ábra).

Példák feladatokra

1. Válassz olyan tárgyat, amelyből 10-nél több van, majd válassz ki belőle egyharmad részt! Minden esetben sikerül ezt megtenned?
2. Válassz olyan tárgyat, amelyből a legtöbb darabszámú van, majd határozd meg az egyötödét!
3. A csipeszekből válaszd ki az egyötödét! Miért nem sikerült?
4. A gombokat helyezd olyan halmokba, hogy mindegyikbe 3-3 darab legyen! Hányad része egy halom az egésznek?
5. A mágneseket felezd meg, majd ismét felezz! Hányad része tartozik a gomboknak egy halomba?
6. Minden tárgyból válassz ki háromnegyed részt? Miért nem sikerült minden tárgy esetében?
7. Oszthatósági feladatok: Sorold fel a 12 osztóit, a 20 osztóit!
8. A „pizzakészítővel” mutass egyharmad, kétnegyed, öthatod, kétharmad darabokat!
9. Körlapos feladatok: Keresd meg a szükséges törtrészeket, és rakd össze a két harmadot, az öt hatodot, a két negyedet, három tizedet!
10. Körlapos feladatok: Hogyan kell megválasztanod a törtrészeket, hogy egy egészet kapjál?
11. Körlapos feladat: Alkoss egy egészet eltérő egységtörtek felhasználásával!
12. Keress a teremben 6 egyforma tárgyat és hozd ide, majd kettőt adj nekem! Hányad része maradt nálad?



1-3. ábra: A foglalkozás során felhasznált eszközök
(Forrás: Veisz Helga)

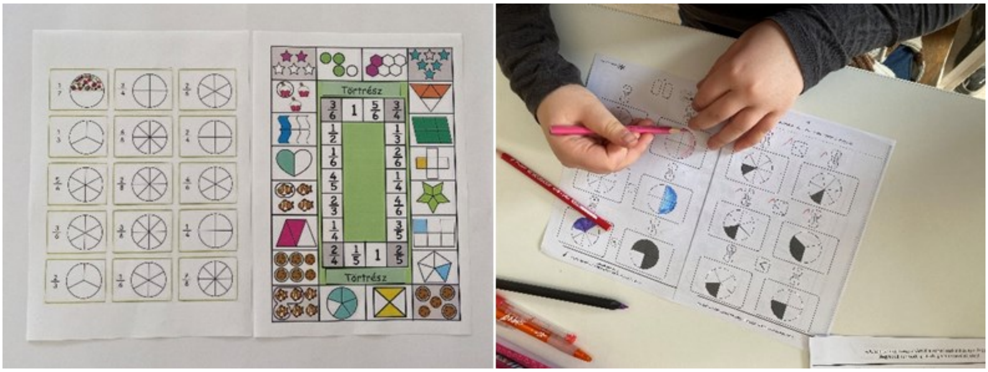
A foglalkozásvezető hallgató megfigyelése volt, hogy a tanulók élvezettel rakosgatták, válogatták a tárgyakat, a tevékenység végzése közben pedig a szókincsük is fejlődött. Kerestek a teremben további tárgyakat, amelyeknek egységtörtrészét meg tudták határozni, ezáltal az oszthatósági feladatokat is gyakorolták. Egymásnak készítettek feladatokat, felálltak a helyükről, mozogtak a megoldások közben. A matematikai fogalmak gyakorlását megelőzte minden esetben a tárgyakról való beszélgetés, ez jó lehetőséget adott a kommunikációs képességük fejlesztéséhez is.

Papíralapú feladatlapok használata

Az iskolában papíralapú feladatokkal találkoznak leggyakrabban a tanulók, ez az eszköz nem jelentett újdonságot. Ezek alkalmazásával a foglalkozásvezető hallgató célja az volt, hogy az elsajátítandó ismeretek mellett a tanulók szövegértési és kommunikációs képessége is fejlődjön. A feladatokat a foglalkozásvezető hallgató állította össze, munkáltató tankönyvekből, és az internetről, élve a differenciálás lehetőségével, és az alakzatok sokféleségére irányítva a tanulók figyelmét. A cél az volt, hogy a tanulói motivációt az újdonságot nem jelentő feladatlapokkal is fenntartsuk, ennek érdekében a látvány nagy hangsúlyt kapott, és a megértést is segítette.

Példák feladatokra

Különböző munkalapok feladatai a gyermekek által már jól ismert formában: rajzolás, színezés, párosítás, ábrákról törtrész leolvasása, megnevezése. Részekre osztás, törtszám írása (4-5. ábra).



4.-5. ábra: A foglalkozás során felhasznált eszközök
(Forrás: Veisz Helga)

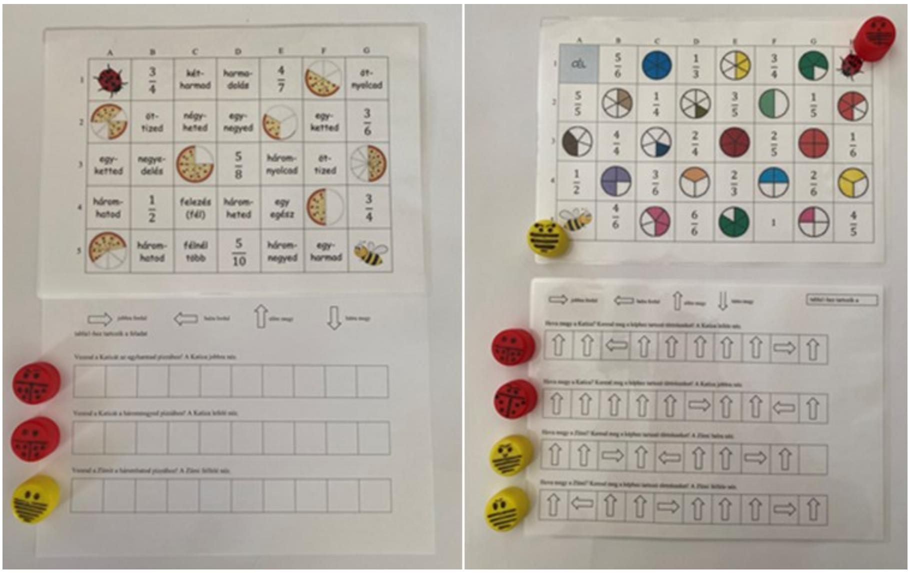
Kupakméhecske útvonaltervezése

Az algoritmikus gondolkodás, valamint a téri orientáció fejlesztéséhez nem feltétlenül szükséges infokommunikációs eszközöket vagy padlórobotokat használni, hanem más eszközökkel is lehet ilyen feladatokat összeállítani, akár algofejtörők, akár unplugged feladatok alkotásával (Lénárd, 2018). Ennek kipróbálására a foglalkozásvezető hallgató játékos feladatokat készített, a szereplők mozgásához pedig történeteket alkotott. A társasjátékhoz hasonló feladatokkal az egymásra figyelés és az egészséges versengés is felszínre került (6-7. ábra).

Az alábbiakban egy példát mutatunk egy foglalkozás feladataiból:

A feladatok egy részében az előre megírt utasítások szerint kellett haladni a tanulóknak a bábukkal, miközben a tanult törtfogalmakkal is találkoztak. A feladatok másik részében a bábukat kellett eljuttatni a kiszemelt helyre, azaz utasításokat kellett írni a kupakok mozgatására.

1. Állj a Katica helyére! A Katica jobbra néz, és lépj az utasításoknak megfelelően! Melyik törtre lépett a Katica?
2. Állj a Zümi helyére! A Zümi felfelé néz, és lépj az utasításoknak megfelelően! Melyik törtre lépett a Méhecske?
3. Tervezd meg a Katica útját, ha el kell jutni a kétharmad törthöz!
4. Tervezd meg a Méhecske útját, ha el kell jutni az egynegyed törthöz, és tudod, hogy a Zümi nem tud jobbra fordulni!
5. Katica vagy a Zümi tud kevesebb lépésből eljutni az egyharmad törthöz? Tervezd meg az útjukat!
6. Hova jut Zümi, ha mindig éppen az ellentettjét teszi annak, amilyen utasítást adok neki?
7. Katica lépéseit tervezd meg úgy, hogy csak hátrafelé tud lépkedni, és így kell eljutni a két ötödöt jelölő képhez!
8. Zümi gyűjtse össze azokat a törteket, amelyeket összeadva éppen egy egészet kapunk! Rajzold le jelekkel a lépéseit!
9. Találsz egyenlő törteket a táblán? Ha igen, akkor a Katica gyűjtse össze őket! Írd le a lépéseket!
10. Keresd meg a legkisebb törtet a táblán, és vezesd Zümit arra a helyre!
11. Zümi vagy Katica éri el hamarabb az egy kettedet? Felváltva léphetnek.



6-7. ábra: A foglalkozás során felhasznált eszközök
(Forrás: Veisz Helga)

A tábla megismerésével és a szereplők bemutatásával kezdődött a foglalkozás. A gyerekek gyorsan megtanulták a cellák helyének a meghatározását, a sorok és az oszlopok megnevezésével. Az óra elején tájékozódtak a cellákban lévő törtekről, kiolvasták a nevüket, illetve meghatározták a képek alapján a törteket. Izgalommal várták a kupakokkal való feladatokat. A játék és a tanulás teljesen összeolvadt az órán.

Megfigyelhető volt, hogy páros feladatvégzés közben nagy derültséget okozott, ha valaki tévesztett. A jó hangulat nagyon motiválttá tette a tanulókat a további feladatvégzésre. A hibáikat azonnal javították. Motiváltságukat tovább növelte, hogy mozgásos feladatvégzés is volt, ahol a társasjátékokhoz hasonlóan lépdelhettek a táblájukon. Az egyéni feladatvégzést kevésbé élvezték, mint a páros feladatokat. A foglalkozásvezető hallgató meglátása szerint ennek oka az volt, hogy a társasjátékoknál megszokott jó hangulat, a versengés öröme vegyült a feladatokba. A foglalkozás a padlórobottal való munkát készítette elő.

Problémamegoldás Blue-bot padlórobotokkal

A problémamegoldó képesség, a kreativitás fejlesztése és az algoritmikus gondolkodás elsajátításának egyik eszköze a robotok alkalmazása. Az oktatási célú robotika olyan fizikai, kézzel fogható tárgyak segítségével történik, melyeket különféle eljárásokkal lehet programozni. Hazai gyakorlatban leginkább a Bee-bot és a Blue-bot (robotméhecske) a leginkább ismertek az óvodai vagy alsó tagozatos oktatás-nevelés eszközei között (Mező & Szabóné, 2021). A feladatok elvégzésénél jól alkalmazható a csoportmunka, a nehézségek esetén pedig a tanulók segíthetik egymás munkáját, ezáltal növelve az együttműködési készség fejlődését. Előnye, hogy az oktatási robotok nagy részénél a használat nem igényel informatikai végzettséget, és bármilyen korosztálynál kiválóan használható. A megoldások algoritmusának hosszával, az elvégzendő feladatok nehézségével, a pályarajzzal és a robot mozgáslehetőségének szűkítésével bonyolult feladatok is megszerkeszthetőek az első látásra gyerekjátéknak tűnő eszközzel. A robotasszisztált tanulás alkalmazásában kiemelendő a különböző kompetenciák széles körű bővítésének lehetősége, valamint a technikai készségek fejlesztése, mely hozzájárul a tanulói tudás felépítéséhez (Aknai & Fehér 2021). A feladatok megoldása közben észrevétlenül fejlődik a diákok digitális, anyanyelvi és szociális kompetenciája.

A padlórobot alkalmazása során lehetséges a tanulókat játékos eszközökkel, cselekvéssel megoldandó feladatra ösztönzi úgy, hogy közben a tananyagban szereplő fogalmakkal is feladatokat old meg, miközben a programkészítés az önellenőrzés képességét is kiválóan fejleszti. Az eszköz előnye, hogy míg a hagyományos, papír-ceruza eszközöknél a hibát vagy tévedést kudarcként élheti meg a tanuló, a padlórobotok mozgatása során, a program futtatása közben a diákok maguk veszik észre a hibákat, és önellenőrzéssel javítják a megírt programot. Előnye tehát az azonnali visszajelzés arról, hogy az adott feladatot helyesen hajtotta-e végre, ugyanakkor a feladat újraprogramozása egyben a tanulót a

megoldási kísérletek tervszerűségére, megoldási stratégiák felépítésére szoktatja. (Aknai & Fehér 2021).

Az elkészült programok tesztelése minden esetben nagyon izgalmas része a feladatmegoldásnak. A futtatás során felmerülő tévesztések javítását a társaknak ki kell várni, amely toleranciát, együttműködést alakít ki a diákokban. A feladatokhoz használt pályákat a foglalkozásvezető hallgató készítette, de a tanulók bevonásával új, tetszőleges méretű pályák is készíthetők. A pályák elkészítésekor tantárgyi kapcsolódásokkal a technika és a rajzórai munkájukra is alapozhatunk.

A robot pályán való mozgása rövid ideig tart, így egy-egy foglalkozás során több feladat is elvégeztethető a tanulókkal. A feladatok nehézségi fokának változtatásával a differenciálás is könnyen megoldható. Az SNI- és BTMN-tanulók tudásszintjéhez könnyen igazíthatók a feladatok, hiszen a program, a végrehajtás részekre bontásával az SNI-tanulók is sikerélményhez juthatnak az órán. A robot irányítógombjainak programozása során a tanulók közvetlen kapcsolatba kerülnek az eszközzel, amely a manuális készségüket is fejleszti. A csapatjátékok alkalmával gamifikációs módszereket is alkalmazhatunk, mert a versengés, a pontok gyűjtögetése minden esetben ösztönzőleg hat a munkára (Balázs, 2018). Itt szükséges megjegyezni, Aknai és Fehér (2021) szerint az oktatási robotika terjedését számos tényező nehezíti. A hazai oktatási színtéren ezen eszközök gyakorlati bevezetésének elsőrendű akadályozó tényezője, hogy drága eszközök, nem állnak megfelelő számban rendelkezésre az egyes intézményekben az oktatás számára, a másik probléma a magyar nyelvű segédanyagok hiánya.

A Blue-bot alkalmazása a fejlesztő foglalkozásokon

A padlórobotokkal a mozgást, a tevékenység megtervezését kapcsoltuk össze matematikai feladatokkal. A tanulók csapatban dolgoztak, a programozó szerepét a foglalkozásvezető hallgató határozta meg, figyelve arra, hogy mindenki sorra kerüljön. A hibák javítása, a tesztelés után a hibás programlépések meghatározása már közösen történt. Azt tapasztaltuk, hogy egy robot irányítása különösen nehéz egy olyan tanulónak, aki a saját terveinek végrehajtásánál megtorpan. A Blue-bot célba juttatásánál, a programírással jelentősen fejleszthető a figyelem és a koncentráció, hiszen már egy utasítás eltévesztése az egész feladat hibáját okozza.

Az alábbiakban példát mutatunk egy foglalkozás feladataiból (8. ábra):

A feladat egy mesével, egy történettel indul. A mesében bocik legelésznek a réten, és a Blue-botnak a réten kell feladatokat elvégeznie. A tábla színes képei között vannak elrejtve a törtek és a törteket ábrázoló képek. Több javaslat után, a robot végül a Döme[1] nevet kapta.

[1] A Döme nevet a tanulók adták a Blue-bot robotnak.

Az óra a pálya elrendezésével indult. A mese felolvasása, a szereplők megismerése, a szereplők főbb jellemvonásainak a megbeszélése, az ismertetőjegyek felsorakoztatása, a különbségek kiszűrése volt az első feladat. A kezdeti feladatokat a lapon találták a gyerekek, majd Döme mozgatására újabb ötletek is születtek.

Bocimese:

Feladatod, hogy az etetőhöz és az itatóhoz vezesd a bocikat!

A bocik elkóboroltak a mezőn, szanaszét szaladtak. Már nagyon éhesek és szomjasak. Etesd és itasd meg őket! Minden boci névre szóló kártyáján megtalálod, hogy ő melyik helyen tud enni és inni. A robot segítségével kell elvezetned a bocikat az etetőhöz és az itatóhoz! A bocik csak olyan helyeken tudnak enni és inni, amelyeknek az értéke egyenlő. Vigyázz, a bocik nem találkozhatnak!
Vannak olyan bocik, akik azonos helyen esznek vagy isznak?

Válassz egy kártyát!

Döme kiinduló helyzetét minden esetben az éppen nem programot készítő tanuló adta meg a koordináták, a cella meghatározásával (sor és oszlop meghatározása).

1. Döme minden bocit itasson és etessen meg!Döme juttassa el Izabellát a két ötödhöz (rajz) úgy, hogy nem tud balra fordulni!
2. Döme juttassa el Milánt az egy harmadhoz úgy, hogy a számmal írott és a képi egy harmadot összeköti!
3. Döme tolatva jusson el a három tizedhez!
4. Döme keresse meg a legkisebb törtet!
5. Döme jusson el a tőle legtávolabb lévő törthöz! Melyik az?
6. Döme kössön össze két olyan törtet, amelyek egy egészet alkotnak!
7. Keresd meg a két harmadot, és csukott szemmel írd meg Döme programkódját!
8. Döme jusson el a legnagyobb törthöz (számmal és képpel megjelenítve egyaránt)!
9. Döme kösse össze azokat a törteket, amelyeknek az értéke egyenlő!
10. Döme úgy induljon el az útjára, hogy helyben teljes fordulatot tesz!



8. ábra: A foglalkozás során felhasznált eszközök
(Forrás: Veisz Helga)

Online tér digitális feladatai

A tanulásban akadályozott tanulók rendszerint lassabban oldják meg a feladataikat a társaiknál, de a digitális környezet pontos, és olykor gyors munkát követel tőlük. Megfigyelhető, hogy azok a gyermekek, akik életkorukat tekintve az alfa generációhoz tartoznak, hasonlóan fejlett digitális kompetenciákkal rendelkeznek, mint a tipikusan fejlődő társaiknak. Gyorsan átlátják a monitoron látható feladatok összefüggéseit, bátran és ügyesen kezelik a számítógépet.

A foglalkozásvezető hallgató célja volt, hogy a digitális feladatokkal a logikus gondolkodást, a számolási készség fejlesztését is elősegítse. Olyan platformokat és feladatokat választott, melyeknél a látványelemek is segítik a kitartó munkavégzést, így esett a választás a LearningApps és a Wordwall alkalmazásokra. A feladatokat a tanulók interaktív táblánál oldották meg, amely az együttműködést, a segítő magatartás kialakulását is előmozdította. A csapatban dolgozás képessége, az egyéni feladatok elvállalása a közösségben is előtérbe került.

A foglalkozásvezető hallgató azt tapasztalta, hogy a tanulók lelkesedése megnövekedett, amikor megtudták, hogy az internetről fognak feladatokat megoldani. Jól használták a fogalmakat, és szükség esetén javították egymást, magyarázattal egybekötve. Az interneten már saját maguk is kerestek számukra megoldható feladatokat, amely az önálló tanulást, a továbblépés igényét jelentette számukra.

Szabadulószoba a digitális térben

A gamifikáció, a játékos tanítás-tanulás módszer alkalmazásának egyik eszköze a szabadulószoba. A játékos feladatsorban a jól megválasztott feladatokkal a tanulók megtapasztalhatják a flow érzését, amely a motivációjukat erősíteni fogja. A digitális térben megtervezett szabadulószobák színesítik a tanítási órákat, és bármely tantárgy témakörére építhetők. A támogatásra szoruló tanulók esetében nagy előny, hogy az ismeretek elmélyítése játékos eszközökkel valósul meg, és egy érdekes, sőt izgalmas környezetbe ágyazva a feladatokat a motiváció fenntartását biztosítja (Sipos, 2021).

A szabadulószobák létrehozására az online térben különféle lehetőségek vannak: alkalmazhatók a Google-űrlapok, Genially, LearningApps-tankockák, QR-kódok és más eszközök is. A megvalósítás során a pedagógus informatikai tudásának megfelelően választhat a lehetőségek közül, de a gyermekek bármely lehetőséget értékelni fogják. Az egymásra épülő feladatokkal a figyelem, az emlékezet egyaránt fejleszthető. A játék végéig tartó megoldandó feladat a kitartást erősíti a tanulásban akadályozott tanulóknál.

Szabadulószoba alkalmazása a fejlesztő foglalkozásokon

A digitális feladatok közül, a LearningApps felületét használva készítette el a foglalkozásvezető hallgató a szabadulószobát összefoglaló feladatként (9-10. ábra). A feladatokat a fokozatosság elvére figyelve fűzte egymáshoz. A tanulók számára az előző órák gyakorlatai alapján egy viszonylag könnyen megoldható feladatsor készült. A cél az volt, hogy odafigyeléssel, kevés hibával megoldhatók legyenek a feladatok. A szabadulószoba a kreatív gondolkodást, a tapasztalatok rendszerezését szolgálta, a kódok gyűjtéséhez pontosságra volt szükség.



9-10. ábra: A foglalkozás során felhasznált eszközök
(Forrás: Veisz Helga)

A foglalkozásvezető hallgató azt tapasztalta, hogy annak ellenére, hogy a feladatok nehézségi foka növekedett az előrehaladás során, a kíváncsiság és a feladatok sokszínűsége magával ragadta a gyerekek figyelmét, így a szabadulószobás feladat a motiváció fenntartását biztosította. A digitális forma nagy előnye, hogy igazi kudarcot nem él át a tanuló akkor sem, ha valami hibás, hiszen az online tér feladatai a gyors visszacsatolás eredményeként azonnal javíthatók, és csak az ismétléssel tud továbblépni a tanuló. Remek lehetőség arra, hogy a tanulásban

akadályozott tanulót rávegyük az ismétlésre. A mesekeret tetszett a gyerekeknek, a feladat elején a szöveget értelmezték, a meseszituációt megbeszélték, ezzel megfelelő hangulatot teremtve a foglalkozásnak. A gyerekek érdeklődéssel láttak neki a feladatoknak, hogy a végén megtalálják a sziget térképét.

Visszajelzések

A fejlesztő foglalkozások végén a tanulók elmondták a véleményüket a feladatokról, megbeszélték, melyik feladat tetszett és melyik kevésbé.

A foglalkozásokat lezáró alkalommal a foglalkozásvezető hallgató megkérte a gyermekeket, hogy a 11 foglalkozás után meséljenek a legemlékezetesebb óráról, de a legunalmasabbnak vélt feladatokról is.

A foglalkozásvezető hallgató minden alkalommal készített megfigyeléseket és feljegyzéseket a gyerekek munkatempójáról, kommunikációjáról és az óra hangulatáról. A gyerekek tanítója is rendszeresen visszajelzést adott a gyerekek fejlődéséről és az élménybeszámolóiról. Meglátása szerint a játékos eszközök és játékos metodika hatásaként mindenképpen befogadóbbá váltak a tanulók az ismeretek elsajátítása tekintetében, oldódtak azok a gátak, korlátok, melyek a korábbi kudarcok következtében akadályként jelentek meg a tanulási folyamataikban az adott témát illetően. E három forrásból érkező véleményeket összegezve alakult ki a sorrend arról, hogy a tanítás során használt eszközök milyen mértékben befolyásolják a tanulók munkához való viszonyulását, motivációját.

A legnagyobb hatással a diákokra a Blue-bot padlórobottal végzett feladatok voltak. A robottal való munka élményszerű órát jelentett számukra mindkét alkalommal, annak ellenére is, hogy a legnehezebb feladatokat a Blue-bottal, Dömével végezték. A foglalkozásvezető hallgató megfigyelte, hogy a robot mozgásának korlátozása, vagyis a feltételek nehezítése sem jelentett megerőltető, vagy éppen kedvüket szegő kihívást. Minden feladathoz ugyanazzal a lelkesedéssel és kíváncsisággal viszonyultak, mint az elsőhöz. A robot motiváló ereje láthatóan hatalmas volt, amelynek sikerét az eszköz újdonsága mellett abban is kereshetjük, hogy nemcsak egyénileg, hanem együtt, csapatban is tudtak dolgozni a gyermekek.

A foglalkozások értékelésénél a gyerekek azt is kiemelték, hogy élmény volt számukra az az alkalom is, amikor a környezetünkben megtalálható hétköznapi, nem a matematikaórákon megszokott tárgyakkal dolgoztak, azokat osztottak részekre, és így vizsgálták az egységtörteket, illetve azok többszörösét. Kiemelték, hogy otthon is többször eszükbe jutott, hogy miből tudnának törtrészeket formálni. Ennek a foglalkozásnak a kulcsa a tevékenykedtetésben és emellett a hétköznapi, praktikus alkalmazásban is kereshető.

A digitális térben lévő feladatok is élvezetesek voltak a diákoknak. Feltehetőleg azért szorultak hátrébb ebben a rangsorban, mert a gyermekek otthon is sok időt töltenek különféle IKT-eszközök és online felületek előtt, és bár azokat többnyire nem matematikai feladványok elkészítésére vagy megoldására használják, de mozgalmasságuk, színviláguk, grafikai megjelenésük már nem újdonság a számukra. Megfigyelhető, hogy a digitális kompetenciájuk nem marad el a kortársakétól, gyorsan és ügyesen tájékozódnak az online felületeken, így a motiváló hatásuk a tanulási folyamatokban némileg elmaradt az előzőekhez képest.

A digitális szabadulószoba motiváló ereje kiemelkedett a többi digitális feladat közül, amelynek oka az lehetett, hogy egy távolabbi cél elérése volt az eredmény, amely kíváncsiságot szült a tanulókban.

A gyerekek meglehetősen keveset meséltek, kevés visszajelzést adtak a papíralapú feladatokra vonatkozóan, aminek oka lehet, hogy ez megszokott és ismert eszköz a számukra.

Diszkusszió

Az eredményekből csak óvatosan lehet következtetéseket levonni, a vizsgálatnak több korlátja is van. A kismintás vizsgálathoz kontrollcsoportot nem alkalmaztunk. A vizsgálat viszonylag rövid ideig tartott, így nehéz elkülöníteni az eddig megszokott gyakorlattól eltérő újdonság hatását (akár a foglalkozásvezető hallgató, akár az eddig még kevéssé ismert eszközök vonatkozásában). Az eszközök alkalmazásának sikerességéhez további kísérleti foglalkozások szükségesek. Ugyanakkor világosan kirajzolódik, hogy a biztonságos és semleges tanulási környezet, amit a robotok és a különféle IKT-alapú eszközök biztosítanak, valamint a nem hagyományos, iskolai jellegű feladatadás (hétköznapi tárgyakkal manipulálás) és tapasztalatszerzés számos lehetőséget ad egyéni és csoportos feladatmegoldásra, ami a figyelem, a koncentráció fejlődését is maga után vonzza.

Összegzés

Az ismertetett gyakorlatok alapján megállapíthatjuk, hogy a játékdinamikák beépítése a tanulási környezetbe kihívásokkal, kalandok lehetőségével kínálja meg a tanulókat, melyek nagy szerepet játszanak a kreativitás fejlesztésében, a fluens gondolkodás fokozásában, mindezeken túl pedig teret biztosítanak a tevékeny felfedezés örömének átélésében. Az élményekhez kötött tapasztalatok szerzése mindenképpen hozzájárul az ismeretek interiorizálásához, kompetenssé teszi a gyermeket problémamegoldási folyamatainak, önkontrolljának, továbbá szociális

kompetenciájának fejlődésében. Annak érdekében, hogy a tanulás folyamatát a tanulók preferenciáihoz igazítsuk, és a megfelelő motivációs bázisukat kialakítsuk és fenntartsuk, szükséges saját oktatási stratégiánkat folyamatosan monitorozni és sokszínűvé tenni. A netgenerációk oktatása szempontjából kiemelt metodus a játékos mechanizmusok, játékelemek alkalmazása az oktatási folyamatban, mely kiválóan alkalmas a tartós, belső motiváció kialakítására és fenntartására. Ez kapcsolódhat digitális eszközökhöz, de hétköznapi tárgyakhoz is.

Felhasznált irodalom

Aknai, D. O. (2020). A robotika szerepe az SNI tanulók fejlesztésében. Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 8(2), 146-163.
DOI: https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.146.163

Balázs, Zs. (2018). *Így segíthetne a magyar oktatáson egy cuki robotrovar*. Qubit, BlogPoszt (április 24.) [Tech rovat]
URL: https://tinyurl.com/nhbktvv2

Borsos, É. (2019). The gamification of elementary school biology: a case study on increasing understanding of plants. *Journal of Biological education*, 53(5), 492-505.
DOI: https://doi.org/10.1080/00219266.2018.1501407

Corcoran E. (2010). The 'Gamification Of Education'. *Forbes*, Retrieved May, 2013
URL: https://tinyurl.com/ywpszfjs

Czékmán, B. & Fehér, P. (2017). A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983-2016). *Képzés és Gyakorlat*, 15(1-2), 45-66., ISSN 1589-519X
DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.3

Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L. & Khaled, R. (2016). *Using gamification to motivate students with dyslexia.* CHI'16: CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, San Jose California USA May 7-12., Association for Computing Machinery, New York, 969-980.
DOI: https://doi.org/10.1145/2858036.2858231

Formann, R. & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* (3-4), 76-81.
URL: https://tinyurl.com/4bev6wyk

Juhász, V. (2020). A gamifikáció mint eszközrendszer és motivációs módszer az oktatásban. Neveléstudomány. 8(2), 37-51.
DOI: https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.3

Kiryakova, G. – Angelova, N. – Yordanova, L. 2014: Gamification in education. – 9th International Balkan Education and Science Conference, Edirne, Trakya University, Edirne, 679-683.
URL: https://tinyurl.com/bdczwa6a

Kiss, B., Aszatlos, A. & Józsa, K. (2021). *Motiválás az ének-zene órán: a gamifikáció (játékosítás) alkalmazási lehetőségei. Pedagógusképzés*. 20(3) [20(48)], 75-91.
DOI: https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.04

Lénárd, A. (szerk, 2018). Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése padlórobotok segítségével. tiefel Eurocart Kft., Budapest.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Mező, K. & Szabóné, Burik E. (2021). A robotokkal történő oktatás, az élménypedagógia aspektusából. *Mesterséges intelligencia*, 3(2), 19-32.
DOI: http://doi.org/10.35406/MI.2021.2.19

Paksi, L. (2021). Játékosítás az irodalomórán. *Pannon Digitális Pedagógia (E-Tanulás – Távoktatás – Oktatás-informatika)*, 1(2), 3-30.
DOI: https://doi.org/10.56665/PADIPE.2021.2.2

Sipos, K. (2021). Játékpedagógia a digitális oktatásban : A szabadulószoba gyakorlati alkalmazásának lehetőségei. In: Kéri K. (szerk.). *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban : Osztatlan tanár szakos hallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet – „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 111-123.
DOI: https://doi.org/10.15170/PTE.BTK.NTI.DOL.2021-08

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-19 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 273-284

Játék és szupervízió – a felnőttkori játék szerepe a szakmai személyiség karbantartásában



Tengerdi Ágnes

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, mesteroktató

KEYWORDS
- *adult play,*
- *adult playfulness,*
- *supervision*

ABSTRACT
Play and Supervision – the Role of Adult Play in the Preservation of the Professional Personality | The aim of this study is to examine the topic of adult play. What has already been established by the academic research about the characteristics of adult play? And what has been discovered on the traits of a playful individual? What kind of influence adult play has on the different aspects of a person's life? How might play and playfulness manifest during an adult's work? Supervision is the process of taking care of our professional personality. What do the participants of the supervising process think about the role of adult play during supervision, what forms of adult play do they encounter during supervision, what benefits and disadvantages do they see in applying adult play in the supervising process?

KULCSSZAVAK
- *felnőttkori játék*
- *felnőttkori játékosság*
- *szupervízió*

ABSZTRAKT
A tanulmány célja a felnőttkori játék jelenségének körbejárása. Mit mond a téma irodalma, mit jelent a játék felnőttkorban, mi jellemzi a felnőttet, akire azt mondjuk, játékos? A felnőtt ember életének milyen aspektusait befolyásolja a játék? A felnőtt ember hivatásgyakorlása során hogyan jelenhet meg a játék, a játékosság? És vajon a szakmai személyiség karbantartása során a szupervíziós folyamatban résztvevők hogyan vélekednek a játék szerepéről a szupervízióban, milyen formában találkoztak a szupervíziós folyamat során játékkal, mit ad hozzá a játék számukra a szupervízióhoz, illetve milyen hátrányt fedeznek fel benne?

A játékról való gondolkodás

Úgy tűnik, a 21. században a játék egyre kevésbé csak a gyerekek territóriuma, és teret nyernek benne a felnőttek is. Kiépült piaca van a felnőtteket megszólító játékoknak, beépül a szervezetek életébe a játék, mint a képzés, a fejlődés eszköze, a szakemberek játékos tréningeken vesznek részt, és bizonyos munkahelyeken a munkatevékenység legitim kísérője a játék: belépve már nemcsak irodabútorokat, de akár csocsóasztalt is találunk. Mindennapjaink része a homo ludens, a játékos ember. Ahogy Huizinga fogalmaz: „Az emberi közösség fontos ténykedései mind játékkal vannak átszőve” (Huizinga, 1990:12). Gondoljunk csak arra a játékosságra, ami a folyton alakuló nyelvünkben napról napra megjelenik, vagy a gamifikáció térnyerésére az oktatásban! Ezek a jelenségek mélyen átitatottak a homo ludens jelenlétével.

e-mail: tengerdi.agnes@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Huizinga (1990) nyomán a játék mindig szabad, értelme és tartalma önmagában van, ahogy elkezdődik, úgy véget is ér, de bármikor újrakezdhető, nem szükséglete a felnőttnek, hanem maga választja. A játék egy térben és időben elkülönülő játszótéren zajlik (Huizinga, 1990). Ilyen értelemben lehetőséget teremt a felnőtt (a dolgozó ember, az éppen képződő újonc vagy a szakmai személyiségével foglalkozó szupervizált) számára is, hogy szakmai élete, munkahelyi dilemmái közepette egy pillanatra megálljon, és egy olyan térbe vonuljon, ahol szabadon, kényszermentesen fordulhat önmaga felé.

A felnőttkori játék

Van Fleet és Feeney (2015) kutatása nyomán a felnőttkori játékot három alapjellemző mentén határozhatjuk meg. A játék olyan cselekvés vagy magatartási forma, aminek mindig az örömszerzés és a szórakozás a célja, amiben a felnőtt lelkesen, „itt és most" hozzáállással van jelen. A játék magas fokú interaktivitást igényel a játszók vagy a játékos és maga a játék között. Ahhoz, hogy egy tevékenységet játéknak tekinthessünk, mindhárom jellemzőnek teljesülnie kell (Van Fleet & Feeney, 2015).

Lubbers és munkatársai (2023) szintén arra keresték a választ, hogy mit jelent a játék és a játékosság. A felnőttkori játékot és játékosságot a következőképpen definiálják: az élet megtapasztalásának egy olyan módja, amit a pozitív érzések, humor, aktivitásban való részvétel motiválnak, amely előtérbe helyezi a kapcsolatokat és a mentális egészség javulását eredményezi.

Benedek László a felnőtt játékáról Erikson (1964, idézi Benedek, 2004) nyomán így fogalmaz: „Olyan keskeny mező, amelyben följebbvalónak érezhetjük magunkat térrel, idővel, oksággal és társadalmi szükségszerűséggel szemben, és megszabadulhatunk az észszerűség kínzó következményeitől (...) Csak a játékban érezheti az ember egynek önmagát tulajdon énjével" (Benedek, 2004:27).

Van Vleet és munkatársai (2019) azt vizsgálták, milyen szerepet játszik a naponta beiktatott játéktevékenység a krónikus betegséggel (diabetes I.) küzdők esetén. A vizsgálatban résztvevő betegek és romantikus partnerük két héten át minden nap játszottak. A napi játéktevékenység megnövelte a beteg pozitív hangulatát, javította a betegségről való kommunikációt a partnerrel és ezen keresztül a partnertől kapott érzelmi támogatást, illetve a betegséggel való megküzdés beteg által észlelt hatékonyságát növelte (Van Vleet et al., 2019).

A felnőttet jellemző játékosság

Az elmúlt évtized felnőttkori játékkal foglalkozó kutatásainak fókuszában gyakran maga a homo ludens, a játékos ember áll. A játékosságra, mint az embert jellemző tulajdonságra, vonásra tekintenek.

A játék és játékosság összefüggő és egymást informáló fogalmak, ezért a játékosság jellemvonást úgy határozhatjuk meg, mint egy belső, játékra való hajlam. A felnőttkori játékosság fontos eleme az egyén kognitív stílusának és előjelzője az egyén (játékos) viselkedésének (Van Fleet & Feeney, 2015).

Barnett (2007) megfogalmazásában a játékos felnőtt képessége abban rejlik, hogy gyakorlatilag bármilyen környezetet képes érdekessé, élvezetessé és szórakoztatóvá tenni. A játékosság a felnőtt ember pszichés felépítményének egyik fontos eleme. „A játékosság az embernek az a beállítottsága, hogy képes helyzeteket olyan módon keretezni vagy újra keretezni, hogy közben önmagát (és lehetőség szerint másokat is) szórakoztat, nekik örömet szerez, vagy éppen nevetésre késztet” (Barnett, 2007:955).

Barnett (2007) 649 hallgató bevonásával kutatta, hogyan is lehetne a játékosságot definiálni. Arra kérte a tanulmányban résztvevőket, hogy önmagukat és másokat azonosítsanak be az alapján, mennyire jellemző rájuk a játékosság, és nevezzék meg azokat a tulajdonságokat, amelyek ezeket az embereket jellemzik. Ez alapján a játékosságot 15 vonás mentén írta le, amelyeket négy csoportba osztott. Így a játékos felnőtt ember jellemzően: társaságkedvelő (derűs, barátságos, vidám, másokra nyitott, társas beállítottságú), gátlásoktól mentes (spontán, impulzív kiszámíthatatlan, kalandvágyó), bohókás (bohóckodik, megviccel/ugrat másokat, mókás, jó humorú) és dinamikus (aktív, energikus).

A fenti 15 tulajdonság mind a felnőtt nők, mind a felnőtt férfiak esetében egyaránt jellemző a játékosságra. Míg a gyerekek esetében a játékosság inkább viselkedési mintázatokat és preferenciákat takar, addig a felnőtteknél az egyén környezetéhez való viszonyát fejezi ki. Úgy tűnik, mire felnőttkorba érünk, a játékosság személyiségünkbe ágyazott, minket jellemző megközelítésmóddá, szemléletmóddá formálódik bennünk, amellyel a környezetünket kezeljük (Barnett, 2007). Masek és Stenros (2021) a játékosság fogalmát a rendelkezésre álló irodalom alapján kvalitatív, szisztematikus és interdiszciplináris vizsgálatnak vetették alá. Tematikus analízisük alapján hat témát határoztak meg a játékosság kapcsán: a játékos felnőtt ember fókuszált, nyitott, átkeretezésre képes, nem vár jutalmat, kilép a valóságból és szakít a konvenciókkal.

Ezek a feltárt témák összhangban vannak a gyermeki játék pszichológiai jellemzőivel is: kettős tudat, intrinzik motiváció, sajátos téri és időbeli határok, alakíthatóság, önmagában rejlő cél, a játék és nem a végeredmény fontossága, szubjektív értelmezés, sajátos belső rend, expresszív jelleg, transzfer, védett

próbacselekvés, önkéntesség (Stöckert, 2011). Masek és Stenros (2021) a hat téma alapján így fogalmaz: a játékosság előtérbe helyezi a játékban való jelenlétet bármiféle következménnyel, a realitással és konvencióval szemben. A játékosság nem „Mit?" vagy „Miért?" kérdése, hanem „Hogyan?". Bármely aktivitásból lehet játék, ha megfelelően strukturáljuk. A játékosság és kreativitás, noha nem állnak direkt összefüggésben, de gyakran együtt járnak, mivel mindkettő kapcsolódik más, a játékossághoz társuló tulajdonságokhoz (Barnett, 2007). Proyer (2014) gondolata nyomán a játékosságnak szerepe van az alkalmazkodásban. Eredményei alapján az emberek hét nagy területen hasznosítják a játékosságot: jóllét, humor és nevetés, tanuláshoz való viszony, kreativitás, kapcsolatok és megküzdési stratégiák és a kihívásokkal való gyakorlati megküzdés.

A játékosság pozitív korrelációt mutat a testi és lelki jólléttel, az élettel való megelégedettséggel (ami a szubjektív jóllétünk kognitív aspektusa), az örömteli tevékenységekben való részvétellel (Proyer, 2013). Ez felveti annak a lehetőségét is, hogy a játékosság szerepének növelése az életben növeli a jóllét érzését és az elégedettséget.

Barnett (2011) szignifikáns különbséget talált a játékos és kevésbé játékos emberek között abban, ahogyan a szabadidejükről gondolkodnak. A játékos emberek jóval inkább tisztában vannak szabadidős lehetőségeikkel és nagyobb hangsúlyt fektetnek arra, hogy szabadidejükben számukra önmagában jutalmazó, új, társakhoz kötődő és kihívást jelentő aktivitásokban vegyenek részt. Ez a preferencia visszahat a képességeik fejlődésére, a kapcsolataikra. Noha nem függ össze a játékosság és az intelligencia, de a játékos hallgatók nagyobb kedvet mutattak arra, hogy az ajánlott olvasmányokba is beleássák magukat, túl azon, ami kötelező anyagként szolgált a vizsgára. Ez pedig kapcsolatot jelezhet a játékosság és az akadémiai sikerek között (Proyer, 2011).

A játékosság elősegíti a stresszel való megküzdést, illetve a szabadidő megküzdési stratégiaként való felhasználását. A játékosággal jobban jellemezhető vizsgálati személyek gyakrabban keresik mások társaságát szabadidejükben, és használják a szabadidejüket a hangulatuk javítására, anélkül, hogy a szabadidőt a stressztől való menekülésre használnák (Quian & Yarnal, 2011).

A játékos emberek kevesebb stresszről számolnak be és gyakrabban alkalmaznak adaptív, stresszre fókuszáló megküzdési stratégiákat, és kisebb eséllyel használnak negatív, elkerülő és menekülésre fókuszáló megküzdési stratégiákat (Magnuson & Barnett, 2013). Clifford és munkatársai (2022) a Covid-19-pandémia időszakához kapcsolódóan vizsgálták a játékosság és megküzdés kapcsolatát. A magasabb szintű játékosság magasabb énhatékonyság és alacsonyabb tehetetlenség érzésével párosul, és ezen keresztül növeli az adaptív megküzdést, párhuzamosan pedig csökkenti a maladaptív megküzdési stratégiák használatának

gyakoriságát. Tehát a játékosság egy jótékony hatású pszichológiai erőforrás, amely az észlelt stresszre és a megküzdésre hat.

A kutatásokban felmerül azonban a játékosság negatív oldala is. A játékosság magasabb foka együtt jár a kevésbé óvatos hozzáállással az egyén egészségével kapcsolatban (pl. a szexuális úton terjedő betegségek elleni védekezés, vagy a védőoltások kevésbé voltak fontosak a játékos egyéneknek), a játékos egyéneknél kevésbé volt jellemző az alkoholfogyasztástól vagy dohányzástól való tartózkodás és a kiegyensúlyozott diéta. Úgy tűnik, hogy a játékosság extrém magas foka a kockázatkereső orientációval függhet össze (Proyer, 2013).

Barnett 2017-es vizsgálata nyomán valószínűsíthetjük, hogy a játékosság koncepciója kultúrafüggő. Az individualista társadalmaknak inkább sajátja, mint a kollektivista társadalmaké, noha a nyugati kultúra keletre való beszivárgása (westernization) kapcsán a játékosság eredendően nyugati koncepciója ázsiai egyetemisták körében is értelmezhető és adaptálható volt (Barnett, 2017). Ennek mentén felmerül a kérdés, mennyire tekinthető a játékosság vonásnak, vagy éppen a szociális tanulás adott kultúrában megjelenő termékének, tanult hozzáállásnak.

A munkahelyi kontextusban megjelenő felnőttkori játék és játékosság

Proyer és Ruch (2011) úgy találták, a játékosság segíti az egyén boldogulását társas helyzetekben, de a munka világában is. A játékos interakciók a munka világában támogathatják a feszültség csökkenését, teret nyithatnak az új ötletek számára pl. egy ötletbörze alkalmával. Mindezek lehetővé teszik, hogy a munkavállalók pozitív érzelmeket éljenek meg, így gazdagítva cselekvési és gondolkodási repertoárjukat és személyes erőforrásaikat.

Tóth (2022) nyomán négyféle megközelítésről beszélhetünk a játék és játékosság kapcsán, ha kifejezetten a szervezetben munkát vállaló felnőtt emberre fókuszálunk: az instrumentalista iskola pozitivista alapokon nyugszik és eszközként kezeli a játékot, az ontológiai megközelítés minden nem instrumentális jellegű, nyílt végű dialógust játékként értelmez. A praxeológiai irány a játékra cselekvésként, komplex társas gyakorlatként tekint, a pszichodinamikai irányzat pedig a játékot szubjektív kognitív folyamatként kezeli.

Tóth (2022) kidolgozta a szervezeti kontextusú játék integrált modelljét. A szervezetben a játék lehet gyakorlat vagy eszköz. A felnőttkori játékosság ebben az értelmezésben egy olyan személyiségjellemző, amely különböző mértékben jellemzi a szervezet tagjait. A játékosság az egyén, diádok, triádok, csoportok és végül a szervezet szintjén is megjelenhet. A szervezet szintjén a játék megjelenhet a munkába beágyazottan (pl.: komoly játékok); a munkafolyamat célja felé

történő elmozdulás feltételeként; mint munkabitorló, amikor olyan funkciókat lát el, amit a szervezetben máshogy nem tudnának ellátni (pl.: gyászfeldolgozás). Jelen van a játék az alkotó folyamatokban; de a játékok értelmezhetőek a szervezeti ellentmondások, a felszín alatt lévő érzelmek jelzőiként is (pl.: ironikus nyelvi játékok). Végül pedig a játékra tekinthetünk a kultúra hordozójaként, ami magába foglalja az identitással, a szervezeti tanulással kapcsolatos játékokat, a szokásokat, a rítusokat és a ceremóniákat.

A szupervízió

A szupervízió egyenrangú partnerek közötti szerződéses szövetség, ahol a szupervizált és a szupervizor vagy a csoport/team és a szupervizor együtt dolgoznak azért, hogy a szakember szakmai önismerete, kompetenciája növekedjen, válaszokat találjon és újabb kérdéseket tegyen fel annak érdekében, hogy minél inkább megértse: „Hogyan működöm szakemberként?” A szupervizor a folyamatért, a szupervizált a tartalomért felelős: tehát mindkét félnek felelőssége van a folyamatban. „A szupervízió a szakmai személyiség karbantartásának, fejlesztésének eszköze, az önreflexiót középpontba helyező, a konkrét szakmai tevékenységből kiinduló és ahhoz visszacsatoló tanulási folyamat” (Bagdy & Wiesner, 2005b:21). Olyan tanácsadási forma, amelynek fókuszában az egyén, a szakmai feladat és a szervezet közötti együttműködés áll (Ajdukovic et al., 2015).

A szupervizált és szupervizor kapcsolata nem hierarchikus, munkájuk bizalmi térben zajlik, és ez a munka a szakmai kompetenciára, szakmai személyiségre és kapcsolatrendszerre fókuszál. A munka célja a szupervizált szakmai kompetenciáinak bővítése, szakmai identitásának erősítése, személyiségének karbantartása, hatékonyságának növelése, saját szakmai szerepének, működésének, helyzetének, elakadásainak és vakfoltjainak jobb megértése, ezen keresztül tehermentesítése és lelki egészségének védelme, ezzel pedig a kiégés megelőzése (Bagdy & Wiesner, 2005b). Nem önismereti célú, de önismereti hozamú, hivatásszemélyiséget középpontba helyező munkaforma. A működő személyiség munkaeszközként áll a fókuszában (Bagdy & Wiesner, 2005a).

Munkamódszereit tekintve legfőbb hatótényezője maga a kapcsolat, a technikai eszközök csak másodlagosak (Bagdy & Wiesner, 2005b). Mindaz a szupervízió módszere lehet, ami az önreflexivitást segíti. Egyes módszerek elemeit veszi át, és az önreflexivitás szolgálatába állítja (Bagdy & Wiesner, 2005a).

Játék és szupervízió vizsgálata

A vizsgálat célja annak felderítése, hogy a szupervíziós folyamatban résztvevők hogyan vélekednek a játék szerepéről a szupervízióban, milyen formában találkoztak a szupervíziós folyamat során játékkal, mit ad hozzá a játék számukra a szupervízióhoz, illetve milyen hátrányt fedeznek fel benne.

Módszertan

A mikrokutatás résztvevői (N=9) között találhatunk szupervizorokat (N=7), akik egyébként a szakma jellegéből és alapelveiből adódóan maguk is szupervizáltak, illetve szupervizáltakat (N=2). Minden résztvevő egy online kérdőívet töltött ki, amely a szupervízióban betöltött szerepe mellett az egyén preferenciájára kérdezett rá a szupervízióban használt játékkal kapcsolatban, illetve reflektív, nyílt kérdéseket tartalmazott: *„Milyen formáit használod, illetve ismered a játéknak a szupervíziós folyamatban?" „Mit ad neked a szupervíziós folyamatban megjelenő játék?" „Milyen hátrányát látod a szupervíziós folyamatban megjelenő játéknak?"* A kitöltés önkéntes és anonim volt, a válaszok hosszúsága vagy rövidsége a kitöltőkre volt bízva. A résztvevők megkeresése a szakmai ismeretségi háló mentén, online levelezési rendszeren keresztül történt.

A kapott adatokat tematikus analízis (TA) segítségével dolgoztam fel. „A TA analitikus eljárási rendszer, amely a kulcsfontosságú mondanivalók jelentésének pontos meghatározását (konceptualizását) tűzi ki célul" (Birtalan, 2023:179). A TA az adathalmazban meglévő mintázatok feltárására törekszik. A téma (vagyis a kutatási eredmény) a TA-ban az adatállományban rejlő válaszmintázatot jelenti, amely az elemzés során rajzolódik ki. A TA feltárja azokat a szempontokat, amelyek befolyásolják, illetve meghatározzák az alanyok élményeit, vagyis a vizsgált jelenséget (Birtalan, 2023).

Az első fázisban megismertem az adatokat. Majd a szövegekhez kódokat rendeltem és témákba rendeztem őket. A három fentebb ismertetett kérdésre kapott válaszokkal dolgoztam. A kialakult témamintázatot aztán tovább finomítottam, míg kialakult a végleges mintázat. A kialakult témákat kérdésenként fogom bemutatni.

Eredmények

A szupervíziós folyamatban megjelenő játék formái:

A kérdésre kapott összesen 50 sor adatot 5 végső témába rendeztem, ezek szerint a szupervízióban megjelenő játék formája jellemzően lehet: 1. Taktilis (kártya, kövek, bábuk...) 2. Mozgásos 3. Szimbolikus (szerepjáték, megszemélyesítés, hasonlat...) 4. Alkotás (vizuális megjelenítés, rajz, kreatív önkifejezés...) és 5. Egyéb (tematikus, testtudatos, kooperációs játékok...).

A legkülönbözőbb játékformák jelentek meg, különböző modalitásokat érintve. A szabályjáték jellemzően nem része a repertoárnak, ezekben a játékformákban (a kártyában is) nem a szabály, hanem az asszociáció és a szimbólumok használata van előtérben. A játéknak azt a dimenzióját teszi elérhetővé a szupervizált számára, ahol szabadon, kötelezettség nélkül, térben és időben elkülönülve létezhet (Huizinga, 1990).

A szupervíziós folyamatban megjelenő játék hozadéka:

A rendelkezésre álló 35 sor adatból először 12, végül 7 témát alakítottam ki. 1. Érzés és hangulat (vidámság, felszabadultság, könnyedség...) 2. Kognitív hozadék (információ, tudás, megértés...) 3. Kiszakadás a realitásból 4. Perspektívaváltás 5. A folyamat mobilizálása 6. Energizálás és 7. Kreativitás.

A Lubbers (2023) által felvázolt felnőttkori játékdimenziók itt is leképződnek: affektív, kognitív, gyakorlati és szimbolikus. Szintén felerősödik a tér- és időbeli elkülönülés, a realitásból való kiszakadás. Ez a távolság pedig elengedhetetlen ahhoz, hogy elfogulatlanul, kívülről, egy friss perspektívából is rá tudjunk tekinteni a működésünkre. *„Segít kiszakadni a racionális énemből, sokszor így könnyebben kapcsolódom az érzéseimhez." „A szavak kötöttségén túl egy szabadabb környezetbe való belépés lehetőségét." „Elszakadást a valóságtól, segít rálátni az adott témára."* Tóth (2022) a munkafolyamatot támogató játék dimenziójáról ír, ami itt *„facilitálás" „hajtóerő" „kimozdulás a megszokott munkaformából"* formájában jelenik meg, olyan folyamatokban, amelyek energizálják és mobilizálják a szupervízióban, a szupervizált személyiségén végzett munkafolyamatot. „*Sokszor segít feloldani, elmozdítani egy beakadt helyzetet*". Végül, ahogy Barnett (2007) kutatása is rávilágít, a kreativitás és a játék itt is felbukkannak közösen.

A szupervíziós folyamatban megjelenő játékhoz kapcsolódó hátrányok:

Az összegyűlt 18 sor adatból 4 téma alakult ki. 1. A játék nem illeszkedik a folyamathoz 2. A játék nem illeszkedik a szupervizálthoz 3. A játék diszkomfortot okoz 4. A játék eltereli a figyelmet („*eszköz helyett céllá válik*”).

Ezekben az eredményekben visszatükröződik Fatzer (1998) gondolata a „technokratává” válással kapcsolatban. A módszertani eszközök szupervízióba integrálása kapcsán ír arról, hogy érdemes elkerülnünk azt a hozzáállást, hogy ha van egy kalapácsunk, mindenhol szöget látunk, és a kalapácsot – esetünkben módszert – használjuk, ha illik oda, ha nem. A szupervízióba integrált játék hátrányaival kapcsolatban a megkérdezettek leginkább azon eseteket emelték ki, amikor a játék elnyomja magát a szupervíziót. „*A mértékét érzem hátránynak, ha túlzó mértékben alkalmazzuk.*” „*Elviheti a lényeget.”* A válaszadók jellemzően nem a játékban látják a hátrányt, hanem annak rosszul elhelyezett vagy megtervezett felhasználásában. Ez adódhat a mértékből, a szupervizált aktuális állapotából, a játékosságából vagy annak hiányából „*ha olyan típusú személyiséggel dolgozom, aki ezt kevésbé kedveli*”.

Megvitatás

A játékot és játékosságot a korábbi kutatások zömében pozitív és hasznos fogalomként definiálták. Több kutatás alátámasztotta a játék, illetve játékosság pozitív hatását a hangulat (Van Vleet et al., 2019), megküzdés (Quian & Yarnal, 2011; Magnuson & Barnett, 2013; Van Vleet et al., 2019; Clifford et al., 2022), alkalmazkodás (Proyer, 2014), jóllét és elégedettség (Proyer, 2013), szabadidő-eltöltés (Barnett, 2011), sőt az akadémiai sikerek kapcsán is (Proyer, 2011). A kreativitás és játék együtt járására is fény derült (Barnett, 2007). A játékossághoz kapcsolódóan az úgynevezett negatív oldalon az egészségtudatosság alacsony foka és a kockázatkereső orientáció jelentek meg (Proyer, 2013).

Várakozásaimnak megfelelően és a fenti eredményekkel összhangban a szupervíziós folyamat résztvevői is visszajelezték a játék pozitív hatásait a mikrokutatásban: a szupervízióban megjelenő játék jó hangulatot teremt, információt, tudást, megértést hoz, segít kiszakadni a valóságból és perspektívát váltani, a folyamatot mobilizálja és energizálja, valamint aktivizálja a kreativitást. A kutatás kitért a szupervíziós folyamatban megélt hátrányokra is. Ezek jellemzően nem magával a játékkal, inkább annak eszközként való felhasználásával, rossz illesztésével vagy időzítésével, meg nem tervezettségével függtek össze.

A munka világában is feltárták a játék elvitathatatlan jelentőségét, illetve a játék és játékosság munkafolyamatot, egyént és kollektívát is támogató jellegét. (Proyer & Ruch, 2011; Tóth, 2022). A szupervízió a munka világához

kapcsolódik, a munkavállaló szakmai személyiségével van jelen. A szupervíziós folyamatban is megjelenik egyrészt a játék jelentősége, másrészt a szakmai (ez esetben önreflektív) munkát támogató jellege. A kutatásban megjelenő, a szupervíziós folyamatot támogató hozadékok – a mobilizálás, energizálás és kreativitás aktivizálása – összhangban vannak a játék és játékosság korábbi, munkahelyi színtérhez kötött vizsgálataival.

Masek és Stenros (2021) így jellemzik a játékos embert: képes az átkeretezésre, a konvenciók elhagyására, képes átmenetileg szakítani a valósággal, továbbá fókuszált, nyitott és nem vár jutalmat a tevékenységéért. Ezzel különösen egybecseng a kutatásban megjelenő hozadékok közül a valóságtól való elszakadás és perspektívaváltás, megerősítve ezen kvalitások jelentőségét a játékban.

Konklúzió

A szupervízió hazai, jelen írásban nem reprezentatívan bemutatott gyakorlatában szerepet kap a játék. Számos formában, több modalitást is érintő játékfajta bukkan fel, így taktilis, mozgásos, vizuális ábrázolással kapcsolatos játékformák is megjelennek egyebek között. Ahogy a játékkutatásokban résztvevő vizsgálati személyek, úgy a szupervízió résztvevői is társítanak a játékhoz pozitív funkciókat: affektív és kognitív haszon, a realitástól való elszakadás és ezzel párhuzamosan a perspektívaváltás lehetősége, a folyamat előmozdítása és energizálása. Ezek mellett a szupervízióba integrált játék a kreativitás forrása és terepe. Úgy tűnik, a játék kompatibilis a szupervízióval és hasznos eszköze, hatótényezője annak. Hátrányait abban élik meg a szupervízió szereplői, amikor a játék és szupervízió egyensúlya eltolódik, a fókusz a játékra kerül, és ezzel eszköz helyett céllá válik, illetve amikor a szupervizált számára nem komfortos a játékközeg.

Limitáció, kitekintés

Mivel egy mikrokutatásról, egy rendkívül kicsi mintáról van szó, nem lehet cél az általánosítás, inkább csak a témafelvetés. Mivel a kódolást egy személy végezte, így vélhetően sokkal erősebben jelen van a szubjektum a végső eredményben, mint amikor több kódoló és elemző vesz részt a folyamatban. Bár a kérdőív módszere gyors és könnyebb elérni rajta keresztül a megkérdezni kívánt populációt, ebben az esetben az interjú talán nagyobb adatmerítést tett volna lehetővé.

Az emberekkel foglalkozó szakmák esetében (és a nem emberekkel foglalkozók esetében is) elengedhetetlen a szakmatámogatás kiépítése, folytonos biztosítása. Ez a minőségbiztosításnak is alapköve. A szakmatámogatás egyik formája a szupervízió; úgy gondolom további vizsgálódásra is érdemes, fontos és hasznos terület, legyen szó pedagógusok, pszichológusok, szervezeti szakemberek,

vagy bárki más munkavállaló szakmai személyiségének karbantartásáról. Ha ez a munka nem is kínál általánosítható eredményeket, de talán felhívja a figyelmet erre a területre, és képviselni tudja a szakmai személyiséggel való foglalkozás fontosságát.

Felhasznált irodalom

Ajdukovic, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K. & Voogd, M. (2015). *ECVision. A szupervízió és coaching európai fogalomtára.* Die Wiener Volkshochschulen GmbH., Wien
URL: https://tinyurl.com/mpvre4up

Bagdy, E. & Wiesner, E. (2005a). A szakmai személyiségfejlesztéssel szembeni elvárások és kritériumok. In: Bagdy, E. & Wiesner, E. (eds.) *Szupervízió. Egyén-Csoport-Szervezet. Supervisio Hungarica IV.*, Print-X-Budavár Kiadó, Budapest, 27-42.

Bagdy, E. & Wiesner, E. (2005b). Szupervízió, önismereti munka és pszichoterápia. Álláspontok, vélekedések. In: Bagdy, E. & Wiesner, E. (eds.) *Szupervízió. Egyén-Csoport-Szervezet. Supervisio Hungarica IV.*, Print-X-Budavár Kiadó, Budapest, 13-26.

Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949-958.
DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018

Barnett, L. A. (2011). How Do Playful People Play? Gendered and Racial Leisure Perspectives, Motives, and Preferences of College Students*, Leisure Sciences,* 33(5), 382-401.
DOI: https://doi.org/10.1080/01490400.2011.606777

Barnett, L. A. (2017). The inculcation of adult playfulness: from west to east. *International Journal of Play,* 6(3), 255-271.
DOI: https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1383010

Benedek, L. (2004). *Játék és pszichoterápia*. Animula, Budapest

Birtalan, I. L. (2023). A Tematikus Analízis (TA) bemutatása és példakutatása: az egészség fogalmának megértése speciális fogyasztási környezetben. In: Rácz, J., Karsai, Sz. & Tóth, V. (eds.) *Kvalitatív pszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 177-196
URL: https://tinyurl.com/5n7rxx9y

Clifford, C., Paulk, E., Lin, Q., Cadwallader, J., Lubbers, K., & Frazier, L. D. (2022). Relationships among adult playfulness, stress, and coping during the covid-19 pandemic. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues.* Advance online publication. (43), 8403-8412
DOI: https://doi.org/10.1007/s12144-022-02870-0

Fatzer, G. (1998). Kreatív módszerek a szupervízióban. In: Lippenmeier, N. & Wiesner E. (eds*.) A szupervízió világa*. Supervisio Hungarica Füzetek III., Médiamix Kiadó, 141-145.

Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens* [Universum Reprint].Universum Kiadó, Szeged

Lubbers, K., Cadwallader, J., Lin, Q., Clifford, C. & Frazier, L. D., (2023). Adult Play and Playfulness: A Qualitative Exploration of its Meanings and Importance. *The Journal of Play in Adulthood,* 5(2), 1-19.
DOI: https://doi.org/10.5920/jpa.1258

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Magnuson, C. D., & Barnett, L. A. (2013). The Playful Advantage: How Playfulness Enhances Coping with Stress. *Leisure Sciences*, 35(2), 129-144.
DOI: https://doi.org/10.1080/01490400.2013.761905

Masek, L. & Stenros, J. (2021). The Meaning of Playfulness: A Review of the Contemporary Definitions of the Concept across Disciplines. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 12(1), 13-37.
DOI: https://doi.org/10.7557/23.6361

Proyer, R. & Ruch, W. (2011). The virtuousness of adult playfulness: the relation of playfulness with strengths of character. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice,* 1(4)
DOI: https://doi.org/10.1186/2211-1522-1-4

Proyer, R. (2011). Being playful and smart? The relations of adult playfulness with psychometric and self-estimated intelligence and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 463-467.
DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.003

Proyer, R. (2013). The well-being of playful adults: Adult playfulness, subjective well-being, physical well-being, and the pursuit of enjoyable activities. *European Journal of Humour Research*, 1(1) 84-98.
DOI: https://doi.org/10.7592/EJHR2013.1.1.proyer

Proyer, R. (2014). Perceived functions of playfulness in adults: Does it mobilize you at work, rest, and when being with others? *European Review of Applied Psychology*, 64(5), 241-250.
DOI: https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.06.001

Qian, X. & Yarnal, C. (2011). The role of playfulness in the leisure stress-coping process among emerging adults: An SEM analysis. *Leisure/Loisir*, 35(2), 191-209. DOI: https://doi.org/10.1080/14927713.2011.578398

Stöckert K.-né (2011). *Kis játékpszichológia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Tóth, R. (2022). Játék és játékosság a szervezetben. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 53(2), 15-26.
DOI: https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.02.02

Van Vleet, M., & Feeney, B. C. (2015). Play behavior and playfulness in adulthood. *Social and Personality Psychology Compass,* 9(11), 630-643.
DOI: https://doi.org/10.1111/spc3.12205

Van Vleet, M., Helgeson, V. S., & Berg, C. A. (2019). The importance of having fun: Daily play among adults with type I diabetes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(11-12), 3695–3710.
DOI: https://doi.org/10.1177/0265407519832115

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-20 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 285-300



A drón mint játékos oktatási eszköz a 10-16 éves tanulók véleményének és drónhasználati szokásainak tükrében[1]

Kissné Zsámboki Réka

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, PhD., egyetemi docens 0000-0002-5759-1740

KEYWORDS

- *new technological tools*
- *STEM education*
- *drones*
- *innovation in education*
- *experiential pedagogy*

ABSTRACT

Drones as educational tools: insights into the opinions and usage habits of 10- to 16-year-old students | This study examines the innovative applications of drones as engaging educational tools, with a particular focus on the perspectives and usage habits of students aged 10-16. The study is timely, given the technological advancements of the 21st century and the new educational needs and demands of generations socialized within digital and virtual cultures. Drones, in both simplified and more advanced forms, are becoming increasingly common among children's toys, suggesting potential for use in education to enrich learning experiences and deepen knowledge. Following a brief review of the literature and theoretical background, this study presents findings from empirical research conducted with youth aged 10-16. The results indicate that secondary school students possess detailed knowledge of drones' technical parameters and potential social utility, with a broad range of them having drones available in home settings. They are generally familiar with usage regulations and consider the use of drones within educational contexts feasible. Based on our research findings, we conclude that integrating drones for pedagogical purposes could be a desirable and feasible innovation in upper primary and secondary education, substantially supporting the development of coordination abilities, spatial orientation, kinesthetic differentiation, and algorithmic thinking.

KULCSSZAVAK

- *új technológiai eszközök*
- *STEM, drónok*
- *innováció az oktatásban*
- *élménypedagógia*

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány a drón mint játékos oktatási eszköz innovatív felhasználási lehetőségeivel foglalkozik, különös tekintettel a 10-16 éves tanulók véleményének és drónhasználati szokásainak tükrében. A téma aktualitását a 21. századi technológiai fejlődés és a digitális, virtuális kultúrában szocializálódó generációk új oktatási szükségletei és igényei adják. A gyermekek játékai között egyre gyakrabban jelennek meg a pilóta nélküli légi járművek egyszerűbb vagy komolyabb változatai, amelyek az oktatásban a tanulási élmény színesítésére és az ismeretek elmélyítésére is alkalmazhatók lennének. Tanulmányunkban a rövid szakirodalmi, elméleti háttér bemutatását követően a 10-16 éves fiatalok körében végzett empirikus kutatás ismertetésére kerül sor. A kapott eredmények rávilágítanak arra, hogy középiskolásoknak részletes tudása van a drónok műszaki paramétereivel és társadalmi hasznosíthatóságával kapcsolatban, széles körben rendelkeznek az otthoni környezetben is drónokkal, többé-kevésbé ismerik a használat szabályait, és az oktatásban is elképzelhetőnek tartják a drónok alkalmazását. Kutatásunk eredményeként elmondhatjuk, hogy a drónok pedagógiai célú alkalmazása kívánatos és megvalósítható innováció lehetne a felső tagozatos és középiskolás tanulók oktatásában, és nagymértékben hozzájárulhat a koordinációs képességek, a téri orientáció, a kinesztetikus differenciálás, az algoritmikus gondolkodás fejlesztéséhez.

[1] Jelen kutatás a TKP2021-NVA-13 azonosítószámú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a TKP2021-NVA pályázati program finanszírozásában valósult meg.

e-mail: kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Bevezetés

A 21. század harmadik évtizedére a klasszikus játékeszközök háttérbe szorulása felerősödött, újabb és újabb technikai eszközök keltik fel a fiatal generációk érdeklődését, így a gyermekek játékai között megtaláljuk a drónokat is. Ezen technológiai innovációk egyre nagyobb teret nyernek az oktatásban is. Az alkalmazott dróntechnológia egyike azoknak az újításoknak, amelyek ígéretes lehetőségeket kínálnak a tanulási élmény színesítésére és az ismeretek elmélyítésére. A drónok használata lehetőséget nyújt a tanulók számára, hogy kreatív és interaktív módon ismerjék meg a természettudományokat, a mérnöki tudományokat, a technológiát és a matematikát (STEM), valamint az informatikát. Ezek az eszközök lehetővé teszik a tanárok számára, hogy új módszerekkel és szemlélettel közelítsenek meg bizonyos oktatási célokat, és aktívabb, élményszerű tanulási folyamatokat biztosítsanak a diákok számára (Cox et al., 2019).

Jelen tanulmány első szakaszában hazai és nemzetközi szakirodalmak segítségével tártuk fel a drón oktatási területeken történő alkalmazását. A szakirodalom bemutatását a 10-16 éves fiatalok körében végzett empirikus kutatásunk követte, ahol arra kerestük a választ, vajon a tanulók mit tudnak a drónokról, a drónhasználattal kapcsolatos szabályokról, az oktatásban és egyéb területeken történő alkalmazási lehetőségekről és arról, hogy ezek az eszközök hol és miként könnyíthetik meg az életünket. Kutatásunk eredményeként elmondhatjuk, hogy a drónok pedagógiai célú alkalmazása kívánatos és megvalósítható innováció lehetne a felső tagozatos és középiskolás tanulók oktatásában, és nagymértékben hozzájárulhat a koordinációs képességek, a téri orientáció, a kinesztetikus differenciálás, az algoritmikus gondolkodás fejlesztéséhez. További pozitív vonatkozása lehet, hogy játékos és motiváló környezetet biztosít a tanuláshoz, hozzájárul a figyelem koncentrálásához, és mindezt legtöbbször a szabadban, a friss levegőn, közösségi élmény keretében élhetik és tapasztalhatják meg a fiatalok.

A drónok oktatási alkalmazásával kapcsolatos nemzetközi kitekintés

A nemzetközi szakirodalomban egyre több kutatás foglalkozik a drónok oktatásban betöltött szerepével és hatásaival. Egyes tanulmányok szerint a drónokkal való tanulás elősegíti a diákok önállóságát, problémamegoldó készségeik fejlődését, valamint hozzájárul a technológiai készségek kialakításához, amelyek a jövő munkaerőpiacán is előnyösek lehetnek (Sáez-López et al., 2020). A drónok integrálása az általános és középiskolai oktatásba olyan élményeket

nyújt a diákoknak, amelyek számos tantárgy tanulását teszik érdekesebbé és élvezetesebbé. Íme néhány példa olyan iskolákra és programokra, amelyek hatékonyan alkalmazzák a drónokat az oktatásban:

1. She Maps programok Ausztráliában

A She Maps szervezet számos ausztrál iskolával működik együtt, hogy drónos oktatási programokat kínáljon. Ezek a programok a diákokat a STEM-tantárgyakban fejlesztik olyan módon, hogy drónokat tanulnak irányítani, megértik a térképezés alapjait, és alkalmazzák a kódolási készségeket. A programok célja a diákok kompetenciáinak fejlesztése a STEM-területeken.[2]

2. DJI RoboMaster TT Kína

A DJI RoboMaster TT egy olyan oktatási célokra tervezett drón, amelyet általános és középiskolás diákoknak fejlesztettek ki. Átfogó tanulási platformot kínál, amely kurzusokat és versenytámogatást is tartalmaz, elősegítve a mesterséges intelligencia és a robotika oktatását.[3]

3. Flying Labs STEM-programok világszerte

A Flying Labs a WeRobotics-szel együttműködve különböző országokban – például Zambiában, Kamerunban és Panamában – indít drónos STEM-programokat. Ezek a programok a fiatalokat a STEM-tantárgyak iránt érdeklődve fejlesztik, alapvető készségeket és lehetséges karrierutakat tárnak fel a dróntechnológia segítségével.[4]

4. Drone Legends tanterv az Egyesült Államokban

A Drone Legends egy teljes körű drónos tananyagot kínál iskoláknak, így a tanárok könnyedén bevezetik a dróntechnológiát az osztályterembe. A program nem igényel korábbi kódolási vagy robotikai tapasztalatot, így a tanárok egyszerűen integrálhatják a drónokat a STEM-oktatásba.[5]

A fenti néhány példa is szemlélteti, hogy a drónok az oktatás különböző szintjein és területein felhasználhatók, legyen szó általános iskolai, középiskolai

[2] Lásd: https://shemaps.com
[3] Lásd: https://www.dji.com
[4] Lásd: https://werobotics.org
[5] Lásd: https://dronelegends.com

vagy felsőoktatási szintről. A drónok segítségével a tanulók könnyebben elsajátíthatják a térbeli gondolkodást, a programozási alapokat és a mérnöki szemléletet (Gandolfi, 2021). Az oktatásban való alkalmazásuk során a drónok számos tantárgyhoz kapcsolhatóak. Például a földrajzi ismeretek megszerzésében a drónok lehetőséget biztosítanak a terepmodellek és 3D térképek létrehozására, amelyek a tanulók számára vizuális és gyakorlati élményt nyújtanak a tanulási folyamat során (Aydin, 2019). Ezen kívül a drónokkal végzett projektek hozzájárulhatnak a tanulók együttműködési készségeinek fejlődéséhez, mivel az eszközök irányítása és a projektfeladatok elvégzése gyakran csoportmunkát igényel.

A drónok alkalmazása számos pedagógiai előnnyel járhat, mert a tanulók aktív résztvevői lehetnek a tanulási folyamatnak, ami elősegíti az elmélyült és tartós ismeretelsajátítást (Santos et al., 2020). A drónok használatával a diákok az elméleti tudást gyakorlati környezetben alkalmazhatják, ami a tanulási motiváció növekedéséhez vezet. Emellett a drónokkal végzett oktatási tevékenységek hozzájárulhatnak a kritikai gondolkodás, a problémamegoldó készség és a kreativitás fejlesztéséhez is, mivel a tanulóknak gyakran kihívásokkal kell szembenézniük és alternatív megoldásokat kell találniuk a felmerülő technikai, műszaki problémákra is (Stolar et al., 2022).

Az új pedagógiai innováció bevezetése azonban számos kihívással is jár. Egyrészt a drónok kezelése és karbantartása technikai ismereteket igényel mind a tanulóktól és a tanároktól, amelyhez megfelelő képzés szükséges. Másrészt a drónokkal végzett tevékenységek biztonsági kérdéseket is felvetnek, különösen a gyermekek, fiatalok körében. Az iskoláknak és intézményeknek gondoskodniuk kell a biztonsági előírások betartásáról, valamint a vonatkozó etikai és jogi szempontok figyelembevételéről (Hancock et al., 2021).

A drónok oktatásban való alkalmazása gyorsan fejlődő terület, amely új kihívásokat és lehetőségeket kínál az oktatók és tanulók számára. Bár használatuknak számos előnye van, beleértve az aktív tanulás, a gyakorlati tapasztalatok és a kreatív problémamegoldás elősegítését, fontos figyelembe venni az ezekkel járó technikai és biztonsági kihívásokat is. Az oktatásban alkalmazott dróntechnológia továbbfejlesztése és integrációja lehetővé teheti, hogy a tanulási folyamatot élményszerűbbé és interaktívabbá tegyük, hozzájárulva ezzel a jövő generáció technológiai és társadalmi kompetenciáinak fejlődéséhez. Az elérhető szakirodalmi bázis alapján a drónok oktatási felhasználása a jövőben várhatóan tovább fog bővülni, és a mesterséges intelligencia integrációjával új lehetőségek nyílhatnak meg a tanulási folyamatok automatizálása és individualizációja terén (Brown et al., 2022).

A dróntechnológia fejlesztésének előzményei a Soproni Egyetemen

A Soproni Egyetemen – a dróntechnológia fejlesztését megelőzően – több mint 25 éve folytatnak kutatói tevékenységet a műholdas képfeldolgozó és digitális fotogrammetriai szoftverek terén. 1996-ban az intézményben sikerült kifejleszteni az ország második műholdas képfeldolgozó szoftverét, amely mérföldkőnek számított ezen a szakterületen. Ezt követően, 1997-ben elkészült az első hazai digitális fotogrammetriai szoftver is, amely jelentős előrelépést jelentett a térinformatikai és távérzékelési alkalmazásokban.[6] 2004 óta a lézeres letapogatás, mint korszerű távérzékelési technológia, kutatására fókuszálnak, elsődleges céljuk a légi és földi lézeres adatrögzítés alkalmazási lehetőségeinek feltárása és hazai adaptációjának előmozdítása (Brolly & Király, 2009; Brolly, Király & Czimber, 2013).

A 2021-es évben sikeresen megpályázott Tématerületi Kiválóság Program keretében a „BorderEye" nevű projekt során valósítjuk meg egy merevszárnyú pilóta nélküli légi jármű (UAV) prototípusának kifejlesztését környezetértékelési feladatokhoz. Az Erdőmérnöki Kar kutatócsoportjának oktatói egy merevszárnyú pilóta nélküli légi jármű (UAV) prototípusát fejlesztik ki, amelyet környezetértékelési feladatokra kívánnak alkalmazni (Csizmadia & Király, 2021). A Benedek Elek Pedagógiai Kar munkacsoportjának célja, hogy a pilóta nélküli légi járműveket és a korszerű távérzékelési technikákat népszerűsítsék a nagyközönség körében információs füzetek, ismeretterjesztő előadások, valamint a gamifikáció és projektalapú tanulás módszereinek, eszközeinek alkalmazása révén, hozzájárulva a dróntechnológia széleskörű megismertetéséhez és elfogadtatásához.

A kutatás célja és a téma aktualitása

A kutatásunk témája a dróntechnológia alkalmazhatóságának vizsgálata az iskolai oktatásban, különös tekintettel arra, hogyan látják ezt a tanulók, milyen ismeretekkel rendelkeznek a drónokról, és milyen véleményük van azok oktatásban történő felhasználásáról. A téma aktualitása abból ered, hogy a 21. század technológiai fejlődése soha nem látott ütemben zajlik, a digitalizáció és az információs technológiák térhódítása pedig átalakítja mindennapi életünket és a gyermekeket körülvevő világot is. Az oktatásnak is fel kell készülnie erre a gyors változásra, melynek során olyan pedagógiai kultúraváltásra van szükség,

[6] Lásd: https://tinyurl.com/yc2fykk3

amely képes reflektálni a technológiai fejlődés kihívásaira. Az iskolákban történő felhasználása támogatja a tanulók technológiai kompetenciáinak fejlődését, ösztönzi a problémamegoldó készségek és a kreativitás fejlődését, valamint hozzájárulhat a természettudományos tantárgyak, például a földrajz, a biológia vagy a fizika tananyagának élményszerűbb, interaktívabb oktatásához. Emellett a drónok működésének és felhasználási lehetőségeinek megismerése hozzájárul a diákok digitális írástudásának és technológiai jártasságának növeléséhez, amely a jövő társadalmában elengedhetetlen készség (soft-skill) lesz.

Jelen tanulmányban ismertetett kutatásunk célja, hogy feltérképezzük a 10-16 éves korosztályba tartozó fiatalok drónokkal kapcsolatos ismereteit, attitűdjeit és véleményeit. Az ismeretek és attitűdök felmérése segít megérteni, hogy a diákok hogyan viszonyulnak a drónokhoz mint oktatási eszközökhöz, valamint azt is, hogy mennyire látják ennek a technológiának a potenciális hasznát az iskolai tanulásban. Vizsgáljuk, hogy milyen mértékben vannak tisztában a drónok működésével és alkalmazási lehetőségeivel, valamint, hogy a dróntechnológia jelenléte az oktatásban mennyiben befolyásolja a tanulók motivációját és érdeklődését a természettudományos tantárgyak iránt.

Jelen munka hozzájárulhat ahhoz, hogy feltárjuk, milyen pedagógiai megközelítések és módszertani újítások szükségesek ahhoz, hogy a dróntechnológia beépítése az oktatásba valóban hatékonyan szolgálja a tanulási célokat. Eredményeink alapján javaslatokat fogalmazhatunk meg az oktatáspolitika, a tantervfejlesztés és a tanárképzés számára arra vonatkozóan, hogyan lehet integrálni a dróntechnológiát az iskolai oktatásba. Hosszú távú célunk, hogy a dróntechnológia alkalmazásával hozzájáruljunk a pedagógiai kultúraváltáshoz, és olyan innovatív oktatási módszereket alakítsunk ki, amelyek megfelelnek a digitális korszak követelményeinek és a jövő generációinak elvárásainak.

A kutatás kérdésfelvetései

Vizsgálatunk főbb kérdésfelvetései arra vonatkoztak, hogy a tanulók milyen mértékben ismerik és hogyan viszonyulnak a dróntechnológiához, valamint milyen tapasztalataik vannak annak használatával kapcsolatban. Elsőként azt vizsgáltuk, hogy hallottak-e már a diákok a családi környezetükben vagy az iskolában a drónokról, és használtak-e már ilyen eszközt otthon vagy szabadidős tevékenységek során. A kérdések során arra is kitértünk, hogy kivel, hol és milyen gyakorisággal használják a tanulók a drónokat. Ezek az információk segíthetnek megérteni, hogy a diákok milyen közvetlen tapasztalatokkal rendelkeznek a drónok működéséről és használati lehetőségeiről. A kérdőívben rákérdeztünk arra is, hogy a tanulók miért érdeklődnek a drónok iránt, és

milyen potenciális felhasználási lehetőségeket látnak bennük, illetve milyen félelmeik vagy aggályaik vannak a drónokkal kapcsolatban, hiszen ezek befolyásolhatják a technológiához való viszonyulásukat. A vizsgálat további célja annak feltérképezése volt, hogy a tanulók mennyire ismerik a drónhasználattal kapcsolatos szabályokat, és véleményük szerint hogyan lehetne hasznosítani a drónokat az oktatásban, mely tantárgyakban és milyen módon látják alkalmazhatónak ezt a technológiát.

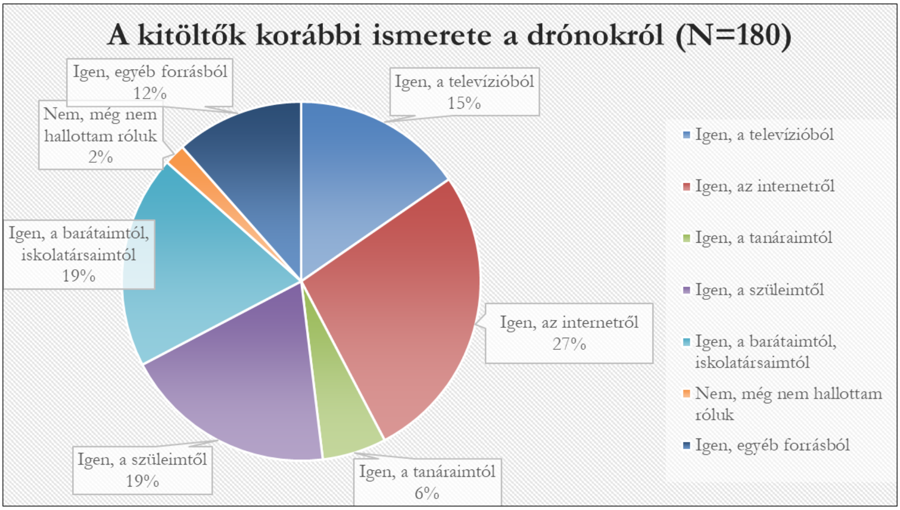
A vizsgálati módszer és a minta bemutatása

Kutatásunk során kérdőíves kikérdezést alkalmaztunk. A választott módszer lehetőséget biztosított arra, hogy széles körű, strukturált adatokat gyűjtsünk a résztvevő diákok körében, lehetővé téve az eredmények átfogó elemzését és következtetések levonását. A kérdőív összesen 23 kérdésből állt, amelyek közül 15 zárt végű kérdés volt, míg 8 nyitott végű kérdés lehetőséget biztosított a válaszadók számára, hogy részletesebben kifejtsék véleményüket és személyes hozzáállásukat a drónok iskolai felhasználásával kapcsolatban.

Az adatok feldolgozásához leíró statisztikai elemzési módszert alkalmaztunk. Ezzel a módszerrel az adatok összesítése, átlagszámítás és megoszlás szerinti elemzés lehetővé tette, hogy átfogó képet kapjunk a résztvevők általános véleményéről és tudásáról. Célzott mintavételi eljárást alkalmaztunk, amelyet 2024 júliusa és szeptembere között végeztünk el. A célzott mintavétel biztosította, hogy a vizsgálatba olyan tanulók kerüljenek bevonásra, akik életkori szempontból megfeleltek a kutatás célcsoportjának, így a 10 és 16 év közötti korosztályt reprezentálták. Az adatfelvételt a Soproni Tankerületi Központhoz tartozó iskolákban végeztük, így a minta összesen 180 tanulóból állt, akik különböző iskolatípusokból érkeztek (8 osztályos általános iskola, 6 és 8 osztályos gimnázium, szakközépiskola).

A kutatási eredmények bemutatása és elemzése

Kutatási eredményeink közül elsőként a tanulók drónokkal kapcsolatos ismereteit összefoglaló eredményeket mutatjuk be. Az elemzés során 180 kitöltő válaszait vizsgáltuk, melyek százalékos megoszlását az alábbi, 1. ábra szemlélteti.



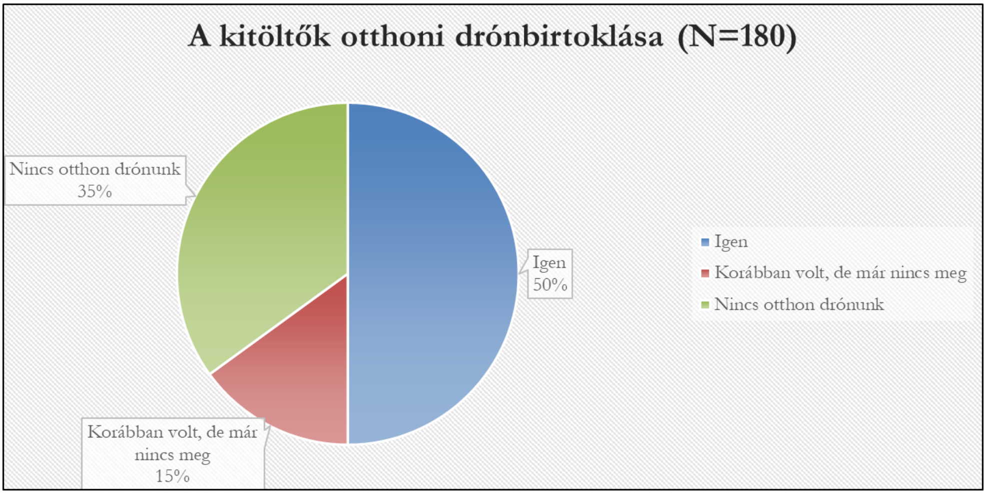
1. ábra: A drónokkal kapcsolatos korábbi ismeretek
(Forrás: saját szerkesztés)

A megkérdezettek körében az internet, mint ismeretszerzési forrás, a leggyakrabban említett kategória volt (27%). A közel egyharmados arány azt jelzi, hogy a fiatalok számára az internet a legfőbb információforrás a dróntechnológiával kapcsolatban, valószínűleg online videók, cikkek és közösségi média formájában. A második leggyakoribb forrás a család (szülők) és a társak (barátok, iskolatársak), mindkettő 19%-kal. Ez arra utal, hogy a drónokkal kapcsolatban a tanulók a közvetlen társas-társadalmi környezetükből is szerezhetnek információkat például a szabadidős tevékenységek vagy a hobbiként megélt élmények révén. A televízió már kevésbé mutatkozott jelentős információforrásnak, hiszen a válaszadók csupán 15%-a jelölte meg. A megkérdezett fiatalok közül néhányan valószínűleg különböző dokumentumfilmek, híradások formájában találkoznak televíziós műsorokkal, amelyek bemutatják a drónok használatát és alkalmazási színtereit. Az „egyéb forrásokhoz" sorolt válaszok száma szintén alacsony volt, a megkérdezettek 12%-a nyilatkozott úgy, hogy más – kevésbé specifikus – forrásokból is hallottak a drónokról. Sajnálatos módon a tanárok kevésbé jelentős információforrást képviselnek, mindössze a diákok 6%-a jelezte, hogy az iskolában, a tanáraiktól hallott a drónokról. Ez arra utalhat, hogy a dróntechnológia iskolai oktatása még nem elterjedt, és a tanárok kisebb szerepet játszanak az ilyen típusú információk közvetítésében. A tanulók mindösszesen 2%-a (4 fő) jelölte meg, hogy még nem hallott a drónokról.

A kapott eredmények összegzéseként elmondható, hogy a drónokról szóló információ leginkább az interneten, illetve a családon és barátokon keresztül jut el a tanulókhoz, míg az iskolai oktatásban viszonylag kevésbé kap szerepet. Az eredmények alátámasztják annak szükségességét, hogy a dróntechnológia

iskolai oktatása nagyobb hangsúlyt kapjon, hiszen ez hozzájárulhat a diákok jövőbeni műszaki, technológiai tudományos (STEM) kompetenciáinak kialakításához és jelen tanulmány első fejezeteiben részletezett képességterületek fejlesztéséhez.

Az alábbi, 2. ábra bemutatja, hogy a megkérdezett tanulók rendelkeznek-e otthon saját vagy családjuk körében drónokkal. A diagram három kategóriát különít el: azok, akik jelenleg is rendelkeznek otthon drónnal, azok, akik korábban rendelkeztek drónnal, de már nincs meg nekik és azok, akiknek soha nem volt otthon drónjuk.

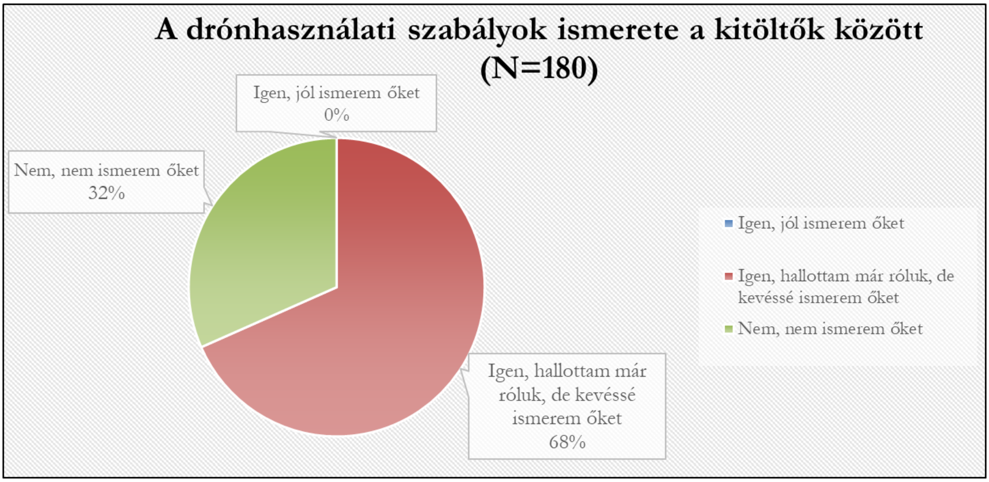


2. ábra: A drónbirtoklással kapcsolatos eredmények
(Forrás: saját szerkesztés)

A válaszadók magas arányban (50%) jelezték, hogy jelenleg is rendelkeznek drónnal az otthonukban. Ez a magas arány arra utal, hogy a drónok jelentős népszerűségnek örvendenek a válaszadók körében, és akár szabadidős tevékenységek során is elérhetők a megkérdezett tanulók körében. A válaszadók csupán 15%-a jelezte, hogy korábban volt drónjuk, de jelenleg már nincs. Vélhetően ezen tanulók is rendelkeznek már ismeretekkel és tapasztalatokkal a drónok használatát illetően. A válaszadók 35%-a jelölte, hogy soha nem volt még drónjuk. Ennek több oka is lehet, például anyagi akadályok, érdeklődés hiánya vagy a drónhasználattal kapcsolatos szabályozások és biztonsági aggályok.

Az alábbi, 3. sz. ábra a drónhasználattal kapcsolatos szabályok ismeretére vonatkozó kutatási eredményeket szemlélteti. Amint a diagramon látható, a válaszadók többsége, 68%-a jelezte, hogy bár hallott már a drónhasználati szabályokról, azonban nem rendelkezik alapos ismeretekkel ezen a téren. A válaszadók 32%-a egyáltalán nem ismeri a drónhasználattal kapcsolatos szabályokat,

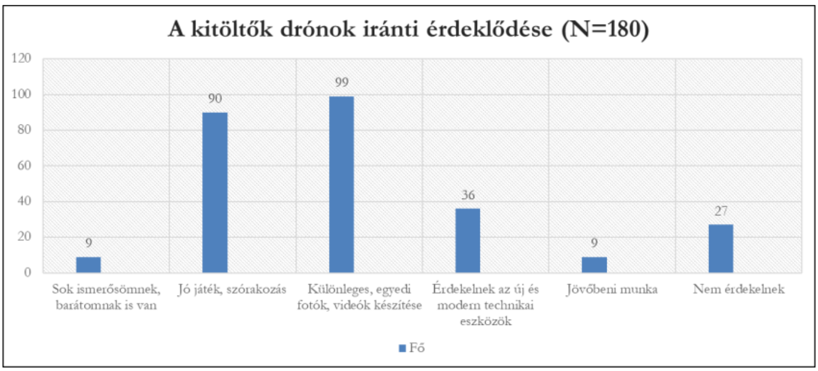
ami komoly aggályokat és problémákat jelenthet a felelős és biztonságos drónhasználat szempontjából. Az ismeretek hiánya veszélyeztetheti a drónhasználat szabálykövető jellegét, különösen akkor, ha a tanulók saját vagy családi körben használják a drónokat, felnőtt felügyelete nélkül.



3. ábra: A drónhasználati szabályok ismerete
(Forrás: saját szerkesztés)

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a drónhasználati szabályok nem kellően hangsúlyosak az oktatásban, illetve a társadalmi tájékozottságban, így a fiatalok számára nem válik egyértelművé, hogy milyen törvényi előírások betartása mellett használhatják megfelelő módon a drónokat. A technológia használata széles körben elterjedt, azonban a szabályok alapos ismeretének hiánya kockázatokat jelenthet, biztonsági vagy jogi problémákat is okozhat.

A következőkben azon vizsgálati eredményeket ismertetjük, amelyek a drónok iránti érdeklődés okait és motivációit tárták fel a megkérdezettek körében. Az alábbi 4. sz. oszlopdiagramon ábrázoltuk az eredményeket.



4. ábra: A tanulók drónok iránti érdeklődésének okai és motivációja
(Forrás: saját szerkesztés)

A legtöbb válaszadó, 99 fő (55%), az egyedi fotók és videók készítésének lehetőségét jelölte meg a drónok iránti érdeklődés fő okaként. Ez arra utal, hogy a drónok által nyújtott vizuális lehetőségek vonzóak a fiatalok számára, és a dróntechnológia kreatív alkalmazása fontos motiváció. A látványos és különleges felvételek készítése a drónok egyik legnépszerűbb felhasználási módja, amely a tanulók számára élményt és kreatív kifejezésmódot kínál, azonban a felhasználóknak mindenképp tájékozottnak kell lenni a drónhasználatra vonatkozó hatályos jogszabályokkal és törvényekkel[7], valamint a személyes adatok kezeléséről és védelméről szóló szabályozással[8]. A második leggyakoribb motiváció a drónok szórakoztató jellegéhez kapcsolódik, 90 fő (50%) említette ezt. A drónok szabadidős tevékenységként való használata népszerű, és a fiatalok számára szórakoztató eszközként is funkcionálnak, ami lehetőséget ad a kikapcsolódásra és a technológia játékos megismerésére. A válaszadók közül 36 fő (20%) az új és modern technológiai eszközök iránti általános érdeklődést jelölte meg. Ez az eredmény azt sugallja, hogy a diákok között vannak olyanok, akik kíváncsiak az innovatív technológiákra és szívesen ismerkednek új eszközökkel, függetlenül azok konkrét felhasználási módjától, míg a tanulók közül 27 fő (15%) jelezte, hogy nem érdeklik a drónok, nem motivált azok használatára. Mindössze 9 fő (5%) válaszolta azt, hogy azért érdekli a drónok használata, mert sok ismerőse vagy barátja rendelkezik drónnal. Ez azt jelzi, hogy a társasági környezet befolyása kevésbé fontos a drónok iránti érdeklődés tekintetében. Szintén 9 fő (5%) jelölte meg a jövőbeni munkalehetőségeket motivációként. Valószínűsíthető, hogy a diákok közül még csak kevesen látják a dróntechnológia közvetlen alkalmazását karrierlehetőségként, vagy csak kevesen rendelkeznek ismeretekkel a drónok ipari és szakmai alkalmazási lehetőségeivel. A jövőbeni pályaválasztás tekintetében ezen ismereteknek minél előbb célszerűbb lenne megjelenni az iskolai oktatásban is.

A kérdőív 14. kérdésében nyílt végű válaszadási lehetőség keretében vizsgáltuk, hogy a kitöltők milyen képességek fejlesztését látják lehetségesnek a drónok használatával. A leggyakoribb válaszokból négy fő kategóriát azonosítottunk. A legtöbb válaszadó szerint a drónhasználat segíti a vezetési és irányítási készségek fejlesztését (12,7%) Ez arra utal, hogy a diákok érzékelik a

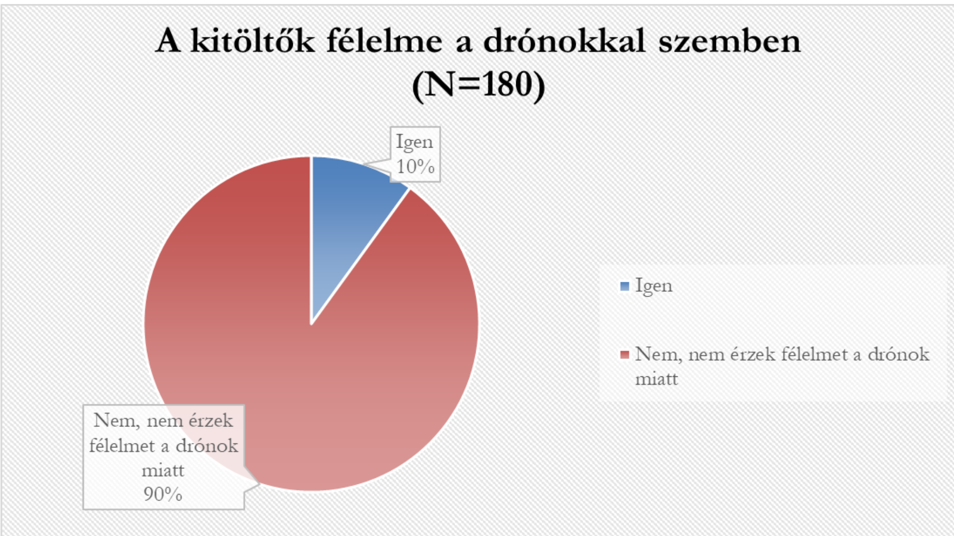
[7] 1995. évi XCVII. törvény a légiközlekedésről; 38/2021. (II. 2.) Korm. rendelet: A pilóta nélküli állami légijárművek repüléséről szóló rendelet, amely meghatározza az állami célú drónok használatának feltételeit. Európai Uniós rendeletek: A 2019/945 és 2019/947 számú EU rendeletek egységes keretet biztosítanak a drónok gyártására, forgalmazására és üzemeltetésére vonatkozóan.

[8] 2011. évi CXII. törvény az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról; AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS 2016. április 27-i (EU) 2016/679 RENDELETE a természetes személyeknek a személyes adatok kezelése tekintetében történő védelméről és az ilyen adatok szabad áramlásáról, valamint a 95/46/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről; 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről

drónok irányításában rejlő kihívásokat és készségfejlesztő lehetőségeket, amelyek hozzájárulnak a térbeli 3D-s irányításhoz szükséges kompetenciák kialakításához is. A tanulók 10,5%-a emelte ki a koordináció és ügyesség fejlesztését, ami a drónok sikeres irányításához szintén szükséges. A drónvezérlés finommotorikus mozgásokat és jó kéz-szem koordinációt igényel, amely képességek a jövőbeni technológiai fejlődés során kialakuló új munkakörökhöz és szakmákhoz is nélkülözhetetlenek lesznek. A válaszadók 8%-a szerint a drónhasználat hozzájárul a kézügyesség és az ujjgyakorlatok fejlesztéséhez. Ez különösen releváns, mivel a drónok távirányítása során gyakran precíz ujjmozdulatokra van szükség, amelyek segíthetik a finommotorikus készségek fejlődését. A megkérdezettek 6,6%-a a térlátás fejlesztését emelte ki, amely a drónok térbeli navigálása során válik szükségessé. A térbeli érzékelés fontos szerepet játszik abban, hogy a pilóta képes legyen pontosan felmérni a drón helyzetét és távolságát a környező objektumokhoz képest, ami elengedhetetlen a balesetek elkerüléséhez.

Az adatok alapján a drónhasználat számos készség, például a vezetési, irányítási és koordinációs képességek, valamint a kézügyesség és a térlátás fejlesztésében nyújthat előnyöket és mindezidáig kihasználatlan lehetőségeket. Összességében megállapítható, hogy a tanulók is felismerték a dróntechnológia használata során fejleszthető komplex motorikus és kognitív képességeket.

A következőkben a megkérdezett tanulók érzelmi viszonyulásait vizsgáltuk a drónok alkalmazásával kapcsolatban. Az alábbi, 5. sz. diagramon szemléltettük az eredményeket.



5. ábra: A tanulók drónoktól való félelmei
(Forrás: saját szerkesztés)

A fenti ábrán látható eredményekből kiderül, hogy jelentős többség, 90% (162 fő) nem érez félelmet a drónok miatt. Csupán a megkérdezettek 10%-a (18 fő) válaszolt úgy, hogy tart a drónoktól. Ez az arány arra utal, hogy a válaszadó diákok túlnyomó többsége nem tart a drónok jelenlététől, vagy a drónok esetleges kockázataitól. Ennek hátterében állhat az, hogy a technológia terjedésével párhuzamosan a társadalom tagjai hozzászoktak a drónok alkalmazásához, illetve a használattal kapcsolatos szabályozás, azok létezésének ismerete megnyugtató hatással van a vizsgálatban résztvevőkre.

A kutatási eredmények alapján 18 fő jelzett félelmet a drónokkal kapcsolatban. Az aggodalom okai között felsorolták, hogy esetleg kárt tesz valamiben vagy valakiben a drón – pl. házban, fában, autóban (11 fő) –, illetve utaltak arra is, hogy a használó személyben is kárt tehet a drón, ha például ráesik, nekirepül (7 fő). A tanulói félelmek rávilágítanak a drónok körültekintő és felelősségteljes használatára, amelyekhez a felnőttek (család, szülők, pedagógusok) támogatása és felkészültsége nélkülözhetetlen.

A félelmekhez kötődő témaként szerepelt a vizsgálati eszközben a „Lehet-e rossz célokra használni a drónokat?" kérdésünk, amelyre a tanulók 80%-a igennel, 20%-a nemmel válaszolt. A kártékony célok között a legmagasabb arányban említették meg a tanulók a bűnözés, rablás, lopás, gyilkossági kísérlet kategóriát (33 fő; 18,3%), majd ezt követően, hasonlóan magas arányban szerepelt a „kukkolás", mások törvényellenes megfigyelése (29 fő; 16%), a rombolás, szándékos rongálás (25 fő; 13,8%), valamint mások zavarása, zaklatása (24 fő; 13%). A hadipari célokra, bombaszállításra való felhasználás lehetőségét 5 fő (3%) írta be a nyílt végű kérdéshez. A tanulók véleménye egybeesik azon tudományos és szakmai álláspontokkal, melyek szerint a drónok számos destruktív célra is felhasználhatók, különösen mivel nehezen észlelhetők és viszonylag egyszerűen irányíthatók. Ilyen célok lehetnek az illegális megfigyelés és adatgyűjtés, a csempészet, illegális áruk szállítása, például drogok, fegyverek vagy mobiltelefonok, a hackelés és kibertámadások támogatása, hiszen egyes drónok képesek wifi és egyéb hálózati eszközök feltérképezésére és akár hackelési támadásokban is segíthetnek, például adatokat gyűjthetnek vagy hálózati biztonsági réseket kereshetnek. A drónokkal katonai támadásokat is végre lehet hajtani, például robbanóanyagokat vagy más veszélyes tárgyakat szállíthatnak célpontokhoz, illetve a drónok jelenléte veszélyes lehet a légiforgalom számára is, különösen, ha közel kerülnek repülőterekhez vagy repülőgépekhez. Drónokat használhatnak pl. elektromos hálózatok, épületek vagy telekommunikációs tornyok elleni támadásokra is, amelyek súlyos társadalmi vagy gazdasági károkat okozhatnak. Ezek a veszélyforrások arra hívják fel a figyelmet, hogy a dróntechnológia terjedésével együtt fontos a megfelelő szabályozás és a drónok felelős használatának előmozdítása már a fiatalok körében, az oktatás során.

Empirikus vizsgálatunkban végül arra kérdeztünk rá, hogy a tanulók véleménye szerint melyik tanórákon lenne lehetőség a drónokkal való ismerkedésre. A megkérdezettek körében az informatikaóra tűnt a legnépszerűbb választásnak, 156 fő (86,6%) szerint ez lenne a legalkalmasabb tantárgy a drónokkal való megismertetésre. Ezt követi a fizika, amelyet 143 fő (80%) jelölt meg, jelezve, hogy a természettudományos tantárgyak közül ez lenne a legjobb, hiszen a drónok működése és fizikája jól integrálható ebbe a tananyagba. A matematikaórát 76 fő (42%) említette, amely szintén kiváló lehetőséget biztosíthatna a drónokkal kapcsolatos alapvető számítási és mértani ismeretek elsajátításához. A tanulók véleménye megerősítette azt a külföldi gyakorlatot, amely a komplex tudományos tantárgy (STEM) oktatása során kitér a drónok alkalmazhatóságára és használatuk elsajátítására is. Az ilyen típusú komplex természettudományos oktatás célja, hogy a diákok problémamegoldó és kritikai gondolkodási képességeit fejlessze, illetve, hogy ösztönözze őket a természettudományos, technológiai, mérnöki és matematikai pályák iránti érdeklődésre, fejlessze digitális kompetenciáikat. A STEM-oktatás a mai világban egyre fontosabbá válik, mivel a technológiai fejlődés és a digitalizáció gyorsan változtatja meg a munkaerőpiacot és a mindennapi életet. Az egyre összetettebb technológiai kihívások megoldásához jól képzett, innovatív gondolkodású munkaerő szükséges. A STEM-oktatás tehát elősegíti, hogy a diákok ne csak passzív ismereteket szerezzenek, hanem aktívan hozzájáruljanak a jövőbeni fejlődéshez.

A megkérdezettek körében a természettudományos területen kívül egyéb, humán jellegű tantárgyakban is elfogadható lenne a drónokkal való ismerkedés. A diákokban az osztályfőnöki óra is felmerült lehetőségként (23 fő, 12,7%), valószínűleg azért, mert itt átfogóbb társadalmi vagy technológiai kérdésekről is szó eshet, mint például a drónok etikai vagy közösségi hatásai. A további tantárgyak, mint a rajz, technika (7 fő; 4%), robotika (4 fő; 2%), testnevelés (3 fő; 1,6%), valamint a biológia és környezetismeret (3 fő; 1,6%) sokkal kisebb mértékben képzelhetők el a megkérdezettek szerint.

Összességében elmondható, hogy az informatika, a fizika és a matematika tárgyak domináns szerepet játszhatnak a drónokkal kapcsolatos játékos és élményalapú oktatásban, míg más, humántudományos tantárgyak kiegészítő, informatív lehetőséget biztosíthatnak a fenti célok elérésében.

Kutatási következtetések és összegzés

Kutatási eredményeinket áttekintve arra következtethetünk, hogy a dróntechnológia elterjedése és széles körű elérhetősége miatt egyre több fiatal találkozik ezekkel az eszközökkel, és használja őket leginkább a családi környezetben. A

diákok drónokkal kapcsolatos ismeretei jelenleg korlátozottak, különösen a jogi és etikai szabályozások terén, annak ellenére, hogy a fiatalok tisztában vannak azzal, hogy a drónhasználat szabályokhoz kötött. Ez különösen lényeges a kép- és videókészítés tekintetében, amely a legelterjedtebb felhasználási módja a drónoknak. Az adatvédelmi jogszabályok és a biztonsági előírások ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy a diákok e technológiát felelősségteljesen, a magánélet védelmének tiszteletben tartásával és a jogszabályok betartásával alkalmazzák.

Eredményeink alapján megállapítható, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben csekély módon szerepel a drónhasználattal kapcsolatos ismeretek átadása, és a diákok nem kapnak hivatalos képzést sem a technológia műszaki alapjairól, sem annak biztonságos és etikus alkalmazásáról. Ennek következtében a tanulók tudásuk jelentős részét informális csatornákon szerzik, amelyek gyakran nem biztosítanak elegendő ismeretet a szabályozásokról és a drónhasználat társadalmi következményeiről.

A diákok körében egyre nagyobb az érdeklődés a drónok oktatási alkalmazása iránt, és számos tantárgyban látják beépíthetőségüket. A diákok felismerik, hogy a drónok használata nemcsak izgalmas lehetőségeket kínál, hanem fejlesztheti a térbeli és vizuális orientációs készségeket, a koordinációt, a finommotorikus képességeket, valamint az algoritmikus gondolkodást és a programozási alapokat is. Ezek a kompetenciák kulcsfontosságúak a modern technológiai környezetben való érvényesüléshez, különösen az oktatás STEM területein belül.

A diákok reális elképzelésekkel rendelkeznek a drónhasználat lehetséges negatív vagy destruktív alkalmazási módjairól is, ami arra utal, hogy tisztában vannak a technológiai eszközök felelősségteljes használatának szükségességével. Ez a kritikai tudatosság különösen fontos a digitális korban, amikor a technológiai fejlesztések gyorsan terjednek és potenciálisan komoly társadalmi hatásuk lehet. A diákok kreatív ötletekkel is rendelkeznek arra vonatkozóan, hogyan lehetne a drónokat a 21. századi oktatásban és más iparágakban alkalmazni. Ezek az elképzelések azt tükrözik, hogy a fiatal generáció nyitott az innovációkra, és képes meglátni a technológiai fejlődés által kínált lehetőségeket. A dróntechnológia révén a diákok új perspektívákat fedezhetnek fel, legyen szó akár a távérzékelésről, akár a programozási készségek fejlesztéséről, amelyek mind hozzájárulhatnak a jövőbeli munkaerőpiac igényeinek való megfeleléshez. A drónokkal való ismerkedés így hozzájárulhat egy olyan, technológiailag felkészült és etikus generáció neveléséhez, amely képes lesz kihasználni a technológia adta lehetőségeket, miközben figyelembe veszi annak potenciális kockázatait is.

Összefoglalva, a diákokban rejlő kreativitás, technológiai érdeklődés és felelősségteljes hozzáállás megfelelő alapot adhat arra, hogy a drónokat és azok használatát komplex módon, játékos és élményszerű pedagógiai módszerekkel integráljuk az oktatásba. A hatalmas léptékben fejlődő technológiai innovációk

jövőbeni tudatos alkalmazásában elsődleges a tanulókat nevelő-oktató felnőtt személyek modellnyújtó, felelősségteljes viselkedése és megfelelő tájékozottsága.

Felhasznált irodalom

Aydin, B. (2019). *The use of unmanned aerial vehicles (drones) in engineering education and its ethical implications.* Science and Engineering Ethics, 25(6), 1657-1672.

Brolly, G., & Király, G. (2009). Algorithms for stem mapping by means of terrestrial laser scanning. *Acta Silvatica et Lignaria Hungarica*, 5(1), 119-130.
DOI: https://doi.org/10.37045/aslh-2009-0009

Brolly, G., Király, G. & Czimber, K. (2013). Mapping Forest Regeneration from Terrestrial Laser Scans. *Acta Silvatica & Lignaria Hungarica*, 9(1), 135-146.
DOI: https://doi.org/10.2478/aslh-2013-0011 | URL: https://tinyurl.com/4n85xm5v

Brown, R., Watson, T., & Taylor, J. (2022). Drones and artificial intelligence in education: Prospects for an adaptive learning future. *Journal of Educational Technology*, 39(4), 326-341.

Cox, S., Rowe, L., & Thomas, E. (2019). *Engaging students with drones: New dimensions in STEM education.* International Journal of STEM Education, 6(1), 112-125.

Csizmadia, K., & Király, G. (2021). Különböző UAV felvételek összehasonlítása és erdészeti alkalmazhatóságának vizsgálata a Sopron 100 N erdőrészletben. In: Gribovszki, Z., Kalicz, P. & Péterfalvi, J. (szerk, 2021). *Jankó Sándor Díj Konferenciakiadvány*. Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 19-25.

Gandolfi, E. (2021). Spatial learning with drones: An emerging educational technology and its cognitive implications. *Educational Psychology Review*, 33(2), 597-612.

Hancock, P., Szalma, J., & Bliese, P. (2021). Safety and ethical challenges of drone use in K-12 education. *Journal of Safety Research*, 76, 284-292.

Sáez-López, J. M., López-Meneses, E., & González-Calero, J. A. (2020). Drones in primary education: Impact on STEM skills and collaborative learning. *Computers & Education*, 158, 104014.

Santos, L. M., Perry, B., & Lewis, C. (2020). Drone-assisted active learning in science classrooms. *Active Learning in Higher Education*, 21(3), 210-223.

Tomolya, R. (2024). Dróntechnológia az osztályteremben: drónok használata a stem oktatásban In: Lengyelné M. T. (szerk). *Agria Média 2023*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, 237-249.
URL: https://doi.org/10.17048/AM.2023.237

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-21 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 301-315



Szakmaterületek összekapcsolása és interdiszciplináris eredmények. A Ped-Ing-Toy projekt bemutatása

Horváth Péter György[1] – Hartl Éva[2]

[1]Soproni Egyetem, Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar, Kreatívipari Intézet
habilitált egyetemi docens 0009-0005-4314-4738
[2]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet,
egyetemi docens 0009-0003-4482-3543

KEYWORDS

- *technical*
- *pedagogic*
- *game*
- *design*
- *kindergarten*

ABSTRACT

Linking professional fields and interdisciplinary results. Presentation of the Ped-Ing-Toy project | Engineering and pedagogical disciplines are fundamentally far apart, but with enough creativity and organisation, these different fields can be brought together, and hidden links can be found. This paper presents a student project that has been implemented in this spirit. The aim of the project is to promote student cooperation, to showcase the interconnected disciplines and to create common values. Over the course of a semester, the students collaborated to design and implement games for kindergartners that develop their creativity, motor skills and thinking. During the project, the students faced a number of challenges. On the one hand, they had to find the common denominator needed to work together, and on the other hand, they had to design toys that met both engineering and pedagogical requirements. In this paper we describe in detail the project design process, the challenges encountered during its implementation and the results achieved.

KULCSSZAVAK

- *műszaki*
- *pedagógia*
- *játék*
- *tervezés*
- *óvoda*

ABSZTRAKT

A mérnöki és pedagógiai tudományterületek alapvetően távol állnak egymástól, azonban kellő kreativitással és szervezéssel e különböző területek összehozhatóak, megtalálhatóak a rejtett kapcsolódási pontok. A tanulmány ennek jegyében megvalósított hallgatói projektet mutat be. A projekt célja a hallgatói együttműködés előmozdítása, a kapcsolt tudományterületek bemutatása, valamint közös értékek alkotása. A hallgatók egy féléven keresztüli együttműködése során óvodáskorú gyermekek számára olyan játékokat terveztek és valósítottak meg, amelyek egyszerre fejlesztik a kicsik kreativitását, motorikus képességeit, gondolkodását. A projekt során a hallgatóknak számos kihívással kellett szembenézniük. Egyrészt meg kellett találniuk azt a közös nevezőt, amely a közös munkához kellett, másrészt olyan játékokat kellett tervezniük, amelyek egyszerre felelnek meg a mérnöki és a pedagógiai követelményeknek. A tanulmányunkban részletesen bemutatjuk a projekt tervezési folyamatát, a megvalósítás során felmerült kihívásokat és az elért eredményeket.

Bevezetés

A tanulmány egy úttörő jelleggel bevezetett oktatási és szervezési szerkezetet, projektet mutat be, melynek fő célja az eltérő szakterületen tanuló hallgatók képzésének és tevékenységének összekapcsolása volt, előre meghatározott, közös cél elérése érdekében. A Soproni Egyetem két karának hallgatói, a Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar (FMK) ipari termék- és formatervező mérnöki szak hallgatói,

[1]e-mail: hartl.eva@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary
[2]e-mail: horvath.peter.gyorgy@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky u. 4., Hungary

valamint a Benedek Elek Pedagógiai Kar (BPK) óvodapedagógus szak nappali tagozatos hallgatói dolgoztak együtt. Feladatuk játék tervezése és kivitelezése volt óvodáskorú gyermekek számára. A *Ped-Ing-Toy* névre keresztelt projekt eddigi hároméves (2021-2023) működése során közel 20 fő mérnökhallgató és 52 fő óvodapedagógus-hallgató vett részt a közös munkában. A félév során, a tervek megvalósulása érdekében, a program résztvevőinek számos nehézséggel, akadállyal kellett megküzdeniük, például az eltérő tudományterülethez való kapcsolódás (műszaki és pedagógiai), az eltérő szaknyelvezet használata, s a különböző előismeretekkel való rendelkezés.

A projekt bemutatása

A közös munka alapgondolata a két szak adott kurzusának (FMK: Integrált terméktervezés 2., oktató: Horváth Péter György; BPK: A játék pedagógia feltételei II., oktató: Hartl Éva) hasonló céljaiból, témájának hasonlóságából született meg, mindkettő tárgy esetében játékok tervezésén és készítésén volt a fókusz. Az oktatói együttműködésnek köszönhetően ténylegesen megvalósult a projektmódszer, hiszen „*projektmódszerről akkor beszélhetünk, ha több pedagógus összefogásával valósul meg egy-egy téma kidolgozása”* (Kissné Zsámboki, 2021).

Az adott félév hallgatói saját mintatanterv szerinti kurzusra jelentkeztek, azonban az órák időbeli eloszlása egymáshoz illeszkedett, így a közös munka alapvető feltételei megvalósultak. A pedagógushallgatók csoportját 3-5 fős hallgatói körökre bontottuk, ahova egy-egy mérnökhallgató csatlakozott. Minden hallgató a szakterületének megfelelő feladatkiírás szerint dolgozott, de alapvető elvárás és koncepció volt, hogy minden hallgató saját alkotáson dolgozzon. A mérnökhallgatók fajátékot terveztek, míg a pedagógushallgatók textiljátékot késztettek. További teljesítendő követelmény volt, hogy mind a fajátékok, mind pedig a textiljátékok önállóan, illetve adott hallgatói kör játékai együttesen is használhatók legyenek a gyermekek számára.

Az egymást követő tanévekben kiadott feladatok az oktatók által meghatározva egymáshoz kapcsolódtak, de más-más témakörökhöz illeszkedtek. A tudatosan kiválasztott témák az óvodáskorú gyermekek tevékenységéhez, tudásához és fejlesztéséhez kapcsolódtak. Ilyen volt például a sport, a tanulás, a személyes higiénia, a környezetvédelem, a zene, vagy éppen a közlekedés. A hallgatók ezen témakörök mentén dolgozták fel a feladatot, és valósították meg elképzeléseiket, alkották meg játékaikat, szem előtt tartva azt, hogy a játékok alapvető kommunikációs feladatukat ellássák, azaz önmagukat magyarázzák (Becker & Kaucsek, 1996), segítsék a használatot. A témaköröket a hallgatók egy közös nyitóelőadás keretében ismerték meg, melyet a hallgatói körök megszervezése és kialakítása

követett. A munka saját kurzuson belül egyénileg és csoportosan, illetve tanórákon kívül hallgatói körönként folyt. A hallgatók egyéni és csoportos munkája folyamatos oktatói támogatással zajlott. A félév során több alkalommal is volt szakközi óra, minden hallgató részvételével. Ezen foglalkozások célja a tájékozódás, illetve a közös munka lehetőségének biztosítása, valamint az addigi eredmények értékelése.

Az ismeretek további bővítése, szélesítése, valamint a motiváció növelése érdekében a hallgatóknak a társszak ismeretrendszeréből is szerveztünk előadást. A mérnökhallgatók számára pedagógiai témájú óra volt, mely során képet kaptak az óvodáskorú gyermekek játszási szokásairól, igényeiről. A pedagógushallgatók számára technikai témájú foglalkozáson való részvételre nyílt lehetősség, melynek segítségével játékkészítéshez kapcsolódó különböző technológiák kerültek bemutatásra.

A tervezési folyamat elején a hallgatók összegyűjtötték a számukra szükséges információkat, hogy feladatuk eredményességéhez optimális megoldásokat választhassanak, mely a tervezői munka küldetése, célja, a lehetőségek és adottságok határain belül haladva (Kamondi, Sarka, & Takács, 2011). A hallgatói munkacsoportok továbbá megfogalmazták a felhasználói kört leíró profilt (*user profile*), mely „*a termék azonosított felhasználóinak leglényegesebb sajátosságait foglalja magába*" (Hercegfi & Izsó, 2007). A feladatmegfogalmazás és az irányok pontosítását követően koncepcióképzés következett, mely a tervezési folyamat következő fontos lépése (Pahl & Beitz, 1981).

Eredmények bemutatása

Tudjuk, hogy „*a gyermek kognitív, érzelmi, szociális és viselkedési fejlődése nagymértékben függ a játéktól, különösen a gyermekkori életszakaszban"* (Lone & Kour, 2024). Ennek megfelelően a projektben résztvevő hallgatók tudásuk legjavát adva alkottak maradandót, hoztak létre valóban működő, a gyermekek számára használható játékokat.

A feladatkiírások több alapvető elvárást fogalmaztak meg, amelyek a projekt sikeres megvalósításához elengedhetetlenek voltak. Az együttműködésre helyezett hangsúly ösztönözte a hallgatókat a közös munkára, a problémák közös megoldására és a kreatív ötletek megosztására. A működőképes termék követelménye biztosította, hogy a projekt ne csupán elméleti síkon maradjon, hanem valóságos, kézzelfogható eredmény szülessen. A játékok az egyetem gyakorló óvodáiba kerültek használatra, kipróbálásra. A természetbarát alapanyagok használata és a fenntarthatósági elvárások teljesítése pedig ráirányította a figyelmet a környezettudatosságra és a felelős tervezésre. Ezek az elvárások együttesen hozzájárultak

ahhoz, hogy a hallgatók olyan játékokat alkossanak, amelyek nemcsak szórakoztatóak, hanem pedagógiailag értékesek és környezetbarátok is.

Az együttműködés kritériuma a félév során folyamatosan jelen volt. A hallgatók nemcsak a kialakított csoportokon belül dolgoztak szorosan együtt, hanem szükség esetén más csapatok tagjaival is konzultáltak, ötleteket cseréltek és közös megoldásokat kerestek. Ezen túlmenően, az egyetemi gyakorlóóvoda pedagógusaival való rendszeres kapcsolattartás is segítette a hallgatókat abban, hogy a gyakorlati igényeknek megfelelő játékokat tervezzenek és készítsenek. A pedagógusok szakmai tapasztalata és visszajelzései értékes iránymutatást adtak a hallgatók számára.

A fenntarthatósági célok közül a közös munka során több is megvalósult. Az ENSZ által megfogalmazott 17 cél közül (*Fenntartható Fejlődési Célok, Sustainable Development Goal, SDG*) hármat sikerült teljesíteni a közös munkával. A harmadik, ENSZ által megfogalmazott cél az *Egészség és jólét* (*Good health and well-being*), azaz biztosítsunk egészséges életet és mozdítsuk elő a jólétet minden korosztály számára (ENSZ, Sustainable development goals (Good health and well-being), 2024). Ebbe beletartozik a jó közérzet előmozdítása, a tervezett játékok kellemes és hasznos időtöltést jelentenek, s hozzájárulnak a jó közérzet kialakulásához. A világszervezet által kitűzött negyedik cél, melyet szintén sikerült teljesíteni, a *Minőségi oktatás* (*Quality education*), mely magas színvonalú fejlesztést jelent az óvodáskorú gyermekeknél, mely megalapozza a későbbi tanulmányaik befogadását. A megfelelő oktatás a kulcs számos további fenntartható fejlődési cél megvalósításához (ENSZ, Sustainable develompent goals (Quality education), 2024). A hallgatók munkája hozzájárul ezen cél eléréséhez. A közös munka során sikerült a meghatározott fenntarthatósági célok közül a tizenkettest is megvalósítani, mely a *Felelős fogyasztás és termelés* (*Responsible consumption and production)*, azaz fenntartható fogyasztási és termelési minták biztosítása, mely jelenti az erőforrás- és energiahatékonyság előmozdítását, az erőforrások hatékony felhasználását a hulladék minimalizálása érdekében (ENSZ, Sustainable development goals (Responsible consumption and production), 2024). A játékok megalkotása során kötelezően teljesítendő célként jelent meg ezen célkitűzés is.

Mérnökhallgatók munkái

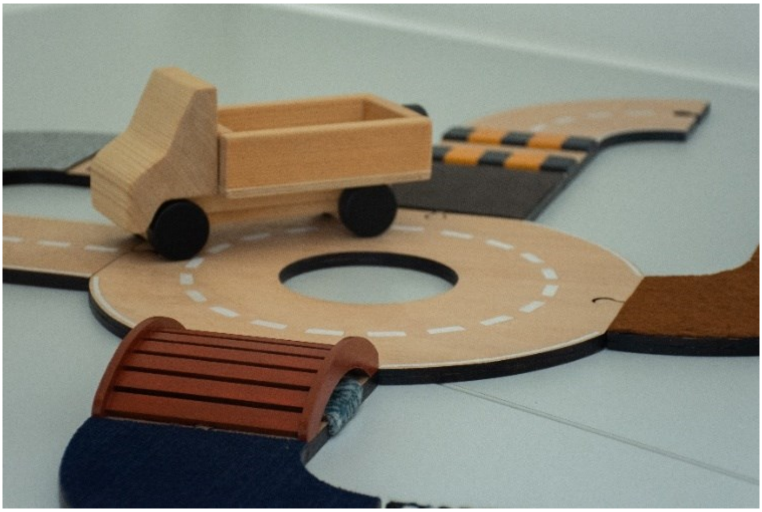
Az alábbiakban néhány, a projekt alatt, a mérnökhallgatók munkája által megszületett játék kerül bemutatásra. A rövid funkcióbemutatás mellett egy-egy képpel is illusztráljuk az eredményeket. Az egyes játékok egyedül és csoportosan is használhatóak a gyermekek számára.

Az első játék (1. kép) kimondottan az óvoda-iskola átmenet során hasznos a gyermekek számára. A táblaszerű kialakítás lehetővé teszi a szakaszos és célirányos használatot, hiszen a foglalkozásnak megfelelő felület könnyen fellapozható, szükség esetén leszedhető. Az egyes felületen más és más aktivitásra biztosítanak lehetőséget, fejleszthető vele például a kézügyesség vagy a memória.



1. kép: LogiBOARD (tervezte: Bánszky Zsófia, fotó: Bánszky Zsófia)

A következő játék (2. kép) a kereskedelmi forgalomban kapható elemekhez illeszthetően használható. A tervezett készletben különböző felületi kiképzésű és anyagú elemek találhatóak, melyek egyfelől színesítik a játékot, másfelől fejlesztési eszközként is funkcionálnak.



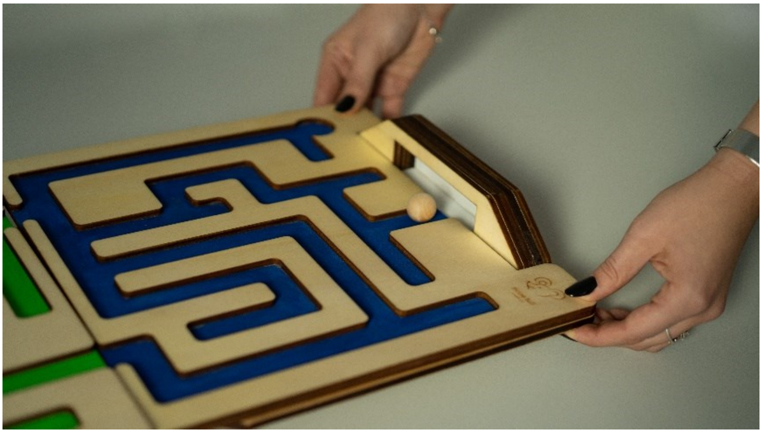
2. kép: Pályaelemek (tervezte: Ézsiás Judit, fotó: Bánszky Zsófia)

Az építőjátékok az egyik legfontosabb játékfajták a gyermekjátékok között. A bemutatott készlet (3. kép) egy többfelhasználós játék, mely két oldalról, valamint szemből, s a dekorált hátfalat eltávolítva, hátulról is hozzáférhető, játszható. A kétoldalt elhelyezett kötelek segítségével kell az oldalsó csúszópályán beérkező elemeket toronyba rendezve lehelyezni. A szerkezet előterében helyet kapó pályaelem további elemekkel bővíthető, így komplexebb játékrendszer állítható össze.



3. kép: Daru (tervezte: Szabó Judit, fotó: Bánszky Zsófia)

A fejlesztő játékok közkedvelt fajtái az egyensúlyozó játékok. A bemutatott megoldás (4. kép) egy cserélhető pályarendszerű kialakítás, melyben a színkódokkal ellátott felületeket a gyermek akár saját maga is cserélgetheti. Az egyes színek a pálya nehézségi szintjét jelölik, így a pálya jobb és bal fele eltérő elrendezést is



4. kép: Labirintus (tervezte: Nagy Anna Viktória, fotó: Bánszky Zsófia)

kaphat. A játék megkezdése előtt egy pörgettyű segítségével lehet meghatározni, hogy melyik kapuba kell vezetni a labdát. A kialakításnak köszönhetően a hagyományos labdajátékot megjelenítő labirintus együttműködésre sarkalja a használóit.

A projekt során számos olyan játékkészlet született, amelyek rendkívül értékes fejlesztési lehetőséget kínálnak az óvodáskorú gyermekek számára. Ezek a játékok nemcsak szórakoztatóak, hanem a gyermekek kognitív, finommotoros és szociális képességeinek fejlesztését is elősegítik. Az egyik ilyen készlet a következő ábrán (5. kép) látható kertészjáték. Ez a sokoldalú játék egy praktikus dobozból, különböző zöldségek és gyümölcsök, valamint egy fafigura másolatából áll. A doboz nemcsak tárolóként szolgál a játék elemeinek, hanem egyben a fa törzsét is formázza. A gyermekek a játék során a különböző zöldségeket és gyümölcsöket szétválogathatják méret, szín vagy fajta szerint. Ezáltal fejlesztik a besorolási és a finommotoros készségeiket. A terményeket a megfelelő helyre helyezve (a fára vagy az az ágyásba) megismerkednek a növények növekedésének alapjaival és a természet körforgásával.



5. kép: Kertészet (tervezte: Lődy Dóra, fotó: Bánszky Zsófia)

Az érzékelésre épülő játékok kategóriájára is születettek elgondolások. A vizuális élményen alapuló árnyékszínház (6. kép) lehetőséget teremt a szerepjátékok megélésére. A szerepjáték során a gyermekek a saját fantáziájuknak megfelelően hozhatnak létre történeteket, fejlesztve ezzel kreativitásukat és kommunikációs készségeiket. A szállító és tároló funkciós táska formájú alapelem egyben a színház váza is. A beépített elemes lámpa nappali fényben is kellő kontrasztot biztosít a játékhoz. A színes fóliákkal ellátott alapbábu készletet további egyéni árnyékformáló alakzatokkal lehet kiegészíteni.



6. kép: Árnyékszínház (tervezte: Rechner Veronika, fotó: Bánszky Zsófia)

A következő kép (7. kép) egy olyan játékot mutat be, amely a gyermekek zenei érzékének fejlesztését szolgálja. A játék két fő részből áll: egy dallamot rejtő hengerből és egy xilofonból. A hengeren található lyukakba fapálcákat helyezve a gyerekek különböző dallamot állíthatnak össze. A pálcák a henger alatt elhelyezkedő xilofon kalapácsait billentik meg, így a gyerekek által megkomponált dallam hangzik el. Ez a játék nemcsak a zenei érzéket fejleszti, hanem a finommotorikus készségeket és a logikus gondolkodást is.



7. kép: Zenehenger (tervezte: Rechner Rebeka, fotó: Bánszky Zsófia)

Óvodapedagógus-hallgatók munkái

A következőkben a pedagógushallgatók által készített játékok kerülnek bemutatásra. Az elsőéves nappali tagozatos óvodapedagógus-hallgatók a játékkészlethez tartozó textiljátékot készítették el. A feladat minden esetben egy karakteres, a hallgatók által választott téma szerinti játékfigura megalkotása volt. A textiljátékok az oktató saját tervezésű alapmintáiból indultak ki, és a hallgatói kreativitás által, az egyéni kivitelezés során váltak egyedivé (8. kép).

A kreativitás, az ember sajátos képessége, mely fejleszthető. A kreatív ember az egyéni megoldásokat keresi, és izgalmas egyedi dolgok megalkotására képes (Csíkszentmihályi, 2008). Az óvodapedagógusnak is ötletgazdagnak kell lennie, hogy a gyermekek fejlődését a játékban, a játék által mindenkor hatékonyan segíteni tudja. Legyen képes arra, hogy a spontán és a tervezett helyzeteket kreatívan oldja meg, a játékhoz, a játéktevékenységekhez pedig igényes, ötletes eszközöket, játékszereket készítsen.



8. kép: A projekt textiljátékmintái (tervezte és készítette: Dr. Hartl Éva)

Az első évben a szerepjáték témáihoz igazodó kisegérfigura készítése volt a feladat. A szerepjáték a négy-hat éves korosztály legjellemzőbb játéktevékenysége. A játék lényege a szerepben van, jellemzője az utánzás és a képzelet, de a szerepek mögött a szabályt is megtalálhatjuk. A gyermek a szerepjátékhoz a mintát a szűkebb és tágabb környezetéből és a mesékből is veszi. A gyermek szeretné azt csinálni, amit a felnőtt, például szeretne tűzoltó lenni, ez azonban a valóságban nem lehetséges. A játékban azonban igen, a játékban nincs lehetetlen. A szerepjáték kialakulásának feltétele a gyermek belső érettségi, fejlettségi szintje és a játék külső környezeti pedagógiai feltételeinek, az objektív és szubjektív feltételeknek együttes megléte. Az objektív feltételek között a hely és az idő mellett a jó játékhoz szükséges az eszköz, a játékszer is (Maszler, 2002). A szerepjátékot segítő

játékszerek, ebben az esetben a jó textiljátékok feltétele, hogy játékra alkalmasak, esztétikus legyenek, segítsék a beleélést a szerepbe, a játékba.

A projekt elején a hallgatók választhattak a felajánlott témák közül, melyek a vízi közlekedés, iskolás játék, család-öltözködés, orvosos játék, tűzoltós játék, kertészes játék, sport témájú játékok voltak, és ezekhez alkották meg a játékot támogató egyedi kisegér-textilfiguráikat a jellemző ruházattal, kiegészítőkkel. A félév során együtt dolgozó, vegyes összetételű hallgatói csoportok közös egyetértés alapján döntöttek egy-egy téma mellett.

A feladat megvalósítását az első évben a Covid-járvány nehezítette. A tanórák szakonként és közösen, oktatói részvétellel és konzultáció alapján zajlottak. A tanórákon kívüli kapcsolattartás, a megbeszélések a csoportokban egymás között rendszeresen megtörténtek, melyek elősegítették a közös munkát. A kapcsolattartás üteme a hallgatók igényei szerint, a csoport munkájának tempójához igazodott.

Az óvodásoknak készített textiljátékok fő követelményei a játékra alkalmasság, használhatóság, méret, esztétikai kritériumok, a tartósság és a tisztíthatóság voltak. Nem volt mindegy az sem, hogy a textiljáték milyen anyagból készül. Az anyagválasztásban a hallgatók bővebb segítséget kaptak, mivel többségük nem rendelkezett előzetes anyagismerettel. Áttekintettük a különféle textileket, az anyagok tulajdonságait, fő szempontként az anyagok kézzel való varrhatósága és a rugalmassága, mint alapfeltétel került a fókuszba. Az anyagismerettel kapcsolatos hiányosságokon túl a hallgatóknak nem igazán volt ismerete a tartós textiljáték-készítésről sem, és többségükre a varrás gyakorlata sem volt jellemző. Ezért a munka megkezdése előtt ezeket a területeket is alaposan, lépésről lépésre áttekintettük. A kézi varrás megkezdése előtt a hallgatók megismerkedtek a különféle cérnákkal és öltéstechnikákkal is.

Az anyagismeret és a textiljáték-készítés fortélyainak elméleti bemutatása után az elkészítés, a kivitelezés következett. A közös indulás után minden csapat egyéni ütemben dolgozott, megfelelő kontroll és segítségadás mellett. A figurákat minden esetben a puha tapintású, kézzel könnyen és szépen varrható, jól kezelhető, termovelúr (polár) anyagból készítették el a hallgatók (9. kép). A játékok elemeit, a méretarányos szabásminta alapján, a szálirány bejelölése mellett szabták ki. A textilfigurák kiszabott elemeinek varrása, az egyes elemek összeillesztése során a hallgatók megtapasztalták a tartós játékszer kritériumait a gyakorlatban. A textiljátékszerek varrása, az egyes elemek összeállítása során különös figyelmet fordítottunk a varrás minőségére, a kezek és lábak törzshöz való erős összevarrására, mely a játékszer tartósságának a záloga.

A játékokat antiallergén tömőanyaggal vagy vatelinnal tömtük ki a szép megformálhatóság és a könnyű tisztíthatóság, moshatóság miatt. A rátétek, a szemek, az orr mindenkor az óvodáskorosztálynak megfelelő módon, varrás, hímzés

technikájával készült. A figurák kedves arckarakterének megtalálásához a szem-orr távolság összefüggésre is felhívtuk az alkotók figyelmét. Az óvodásoknak szánt játékszerek készítésének kritériumaihoz igazodva – tartósság, moshatóság – a rátéteket festéssel vagy ragasztással nem engedélyeztük. A hallgatók alkotókedve a munka előrehaladásával szemmel láthatóan egyre fokozódott. Az egyéni kreativitás, a pozitív énkép, az önértékelés erősödése, az „én is el tudom készíteni" érzés és a csoportmunka előnyei, az összedolgozás, a kommunikáció, az ötletek megosztása a kivitelezés során egyre erőteljesebben megnyilvánult. Az egyik ötlet hozta a másikat. A textiljátékok témához illő kiegészítői és ruhái többnyire az otthon található egyéb anyagokból, a fenntarthatóság és újrahasznosítás jegyében kerültek feldolgozásra.



9. kép: Öltöztetős egerek (készítette: Devecsery Veronika)

A projekt második évében készített tartós játékszereket, játékegyütteseket az érzékelés (látás, hallás, tapintás) témában tervezték és alkották meg a négyfős csoportok (3 fő óvodapedagógus-hallgató, 1 fő mérnökhallgató). Az óvodapedagógus-hallgatók által készített sünfigurák (10-11. kép) és a harmadik évben megalkotott mókusfigurák egyediségét az állatkákhoz felhasznált „sünös, és mókusos színű" termovelúr, polár vagy plüss alapanyagok mellett, a sünök tüskés fejrészéhez, a mókusok füléhez és farkához választott műszőrme anyagok különbözősége, változatossága, valamint az öltözék is biztosította. Az alkotás menete – az előző évhez hasonlóan – egyéni ütemben, az igényes munkát szem előtt tartva, a csoportok kapcsolattartása és az oktatók segítségadása mellett zajlott.



10. kép: Sün testvérpár (készítette: Koleszár Csenge)



11. kép: Sün testvérpár (készítette: Radó Petra)

A szemeszterek végére elkészült játékok, az óvodapedagógus hallgatók saját kézzel varrt süni és mókus figurái és a mérnökhallgatók által tervezett figurákhoz kapcsolódó játékelemek összeilleszthetők voltak, azok csoportonként egy-egy témához illeszkedve ismét egy-egy egységet alkottak.

További eredmények

Az elkészült játékokat egy közös oktatótermi prezentáció után a hallgatók maguk adták át, mutatták be az egyetem gyakorlóóvodájában (12. kép), közvetlen kapcsolatot létesítve a leendő felhasználókkal, a gyerekekkel. Ez a személyes találkozás nemcsak a játékok átadásának pillanata volt, hanem egy értékes tanulási folyamat folytatása is. A hallgatók lehetőséget kaptak arra, hogy megfigyeljék,

hogyan reagálnak a gyerekek a játékokra, milyen módon használják azokat és milyen visszajelzéseket adnak. Megtapasztalhatták, hogy milyen hatással van alkotásuk a gyerekekre. A gyerekek öröme és lelkesedése pedig újabb lendületet adott a hallgatóknak, és motiválta őket további tervezési feladatok vállalására.



12. kép: Játékkészletek tesztelése (Soproni Egyetem Lewinszky Anna Gyakorló Óvoda)

A játékkészletek óvodai tesztelése során a gyakorlatvezető óvodapedagógusok visszajelzései egyértelműen igazolták, hogy a hallgatók által készített játékszerek a gyermekek játéktevékenységét, a jó játékok kialakulását segítették. A gyermekek élvezettel játszottak és játszanak ma is ezekkel a játékokkal az óvodákban. Az óvodások a játék során a készletek elemeit együtt, de külön-külön is használták, használják. A textilfigurákat olykor el is nevezik, a kipróbálás során így kapott nevet például a két tűzoltó egérke, és lett belőlük *Tűzoltó Marci* és *Tűzoltó Inci*.

Az együttműködésnek azonban nemcsak a játékok létrejötte volt az eredménye. A projekt során a hallgatók számos olyan ismeretet szerezhettek, amelyek nem tartoztak közvetlenül a saját szakterületükhöz. Például a mérnökhallgatók betekintést nyerhettek az óvodapedagógia világába, megismerkedhettek a

gyermekek fejlődésének sajátosságaival, mindkét képzési terület hallgatói fejleszthették a kreativitásukat, a kommunikációs és prezentációs készségeiket, az óvodapedagógus-hallgatók érdekes, műszakibb jellegű technikákat is megtapasztalhattak, tanulhattak további játékok készítéséhez.

A projekt során a hallgatóknak lehetőségük nyílt arra, hogy elméleti tudásukat a gyakorlatban is alkalmazzák, és valós körülmények között tervezzenek. Azonnali visszacsatolást kaptak munkájukról a gyermekektől és a gyakorló óvodapedagógusoktól, így folyamatosan finomíthatták és fejleszthették a játékokat.

A projekt nemcsak a hallgatók és az óvoda számára volt értékes tapasztalatszerzési lehetőség, hanem a szervező oktatók számára is. A több éven át tartó, összetett együttműködés során az oktatók olyan speciális tudást és tapasztalatot szereztek, amelyet a későbbi oktatói munkájuk során is hasznosítani tudnak. Megismerkedhettek a projektalapú tanulás módszertanával, előnyeivel és nehézségeivel, valamint a különböző szakmák közötti együttműködés fontosságával.

Összességében elmondható, hogy a projekt minden résztvevő számára gazdagító élményt nyújtott. A hallgatók nemcsak értékes szakmai tapasztalatokat szereztek, hanem személyiségük is fejlődött. Az óvoda új, innovatív játékokhoz jutott, amelyek hozzájárulnak a gyermekek játékos fejlődéséhez. Az oktatók pedig olyan tapasztalatokat szereztek, amelyek segítségével még hatékonyabbá tehetik oktatói munkájukat.

Összefoglalás

A kurzusok összekapcsolása, a hallgatók közös gondolkodása, tervezése sikeres volt. Az elkészült játékok a Soproni Egyetem gyakorlóóvodáiba kerültek, melynek köszönhetően a használatról folyamatos visszajelzéseket kapnak a játék tervezői, illetve a kurzusok konzulensei is.

A projekt során a hallgatók nemcsak elméleti ismereteiket alkalmazták, hanem gyakorlati tapasztalatokat is szereztek a játékfejlesztés területén. A hallgatók az elméleti alapok megismerése után – különböző technikákat és anyagokat használva – készítették el a játékokat. A tervezés során nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy a játékok megfeleljenek a gyermekek életkorának és érdeklődésének. A kész játékok nemcsak esztétikailag vonzóak, hanem fejlesztő hatásúak is, hiszen a gyermekek játékos formában sajátíthatnak el új ismereteket és készségeket. A hallgatók által készített játékokkal a projekt hozzájárul a gyermekek játék- és tanulási környezetének színesítéséhez.

Felhasznált irodalom

Becker, G. & Kaucsek, G. (1996). *Termékergonómia és termékpszichológia.* Tölgyfa Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi, M. (2008). *Kreativitás : A flow és a felfedezés avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest
URL: https://tinyurl.com/434ce2bz

ENSZ. (2024. október 4). *Sustainable develompent goals* (Quality education).
URL: https://tinyurl.com/3jkfvbv7

ENSZ. (2024. október 4). *Sustainable development goals* (Good health and well-being).
URL: https://tinyurl.com/euvkybf9

ENSZ. (2024. október 4). *Sustainable development goals* (Responsible consumption and production).
URL: https://tinyurl.com/5becu956

Hercegfi, K., & Izsó, L. (2007). *Ergonómia*. Typotex, Budapest.

Kamondi, L., Sarka, F. & Takács, Á. (2011). *Fejlesztés-módszertani ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
URL: https://tinyurl.com/3bnj29td

Kissné Zsámboki, R. (2021). *Projekt alapú aktív tanulás a kisgyermeknevelésben és az iskolai oktatásban*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron.
URL: https://tinyurl.com/bdffp5ua

Lone, S., & Kour, S. (2024). Significance of toy-based pedagogy for elementary students. *Mazedan Edu. Reviews and Teaching Methods*, 4(1), 17-21.
URL: https://tinyurl.com/mr26m9z2

Maszler, I. (2002). *Játékpedagógia.* Comenius Oktató és Kiadó Bt., Pécs

Pahl, G., & Beitz, W. (1981). *A géptervezés elmélete és gyakorlata*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-22 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 317-337

Mesterséges intelligencia a gyógypedagógiában: 11 játék a ChatGPT Advanced Voice Mode használatával



Heidt Judit

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, neveléstudomány MA egyetemi hallgató 0009-0008-9252-8828

KEYWORDS

- *special education*
- *artificial intelligence*
- *Advanced Voice Mode*
- *games*

ABSTRACT

Artificial Intelligence in Special Education: 11 Games with ChatGPT Advanced Voice Mode | The ChatGPT Advanced Voice Mode, as an advanced voice-based AI system, provides the opportunity to integrate it as a voice-based assistant into special education practice (Smith & Doe, 2022). This technology can support the work of special educators and teachers. Among the advantages of voice-based interaction are the simple possibilities for differentiating learners and the ability for learners to engage directly and interactively in the learning process (Baron-Cohen, 2008). The AI's voice interaction capabilities can contribute to increasing learners' motivation and enable them to develop their skills in a playful manner (Woolf, 2010).

The aim of my study is to present a function of ChatGPT that can also be utilized in special education, about which there is not yet a published study in Hungarian. It will be demonstrated how the ChatGPT Advanced Voice Mode can be integrated into games and the daily routines of special educators, and present the practical advantages and limitations of AI-based voice interaction. I have described eleven different games aimed at developing learners' abilities and skills, and their use with artificial intelligence. By developing prompts for the games, I intend to provide a methodological guide that can contribute to facilitating the daily work of special educators.

KULCSSZAVAK

- *gyógypedagógia,*
- *mesterséges intelligencia*
- *Advanced Voice Mode*
- *játék*

ABSZTRAKT

A ChatGPT Advanced Voice Mode, mint fejlett hangalapú mesterséges intelligencia (MI) rendszer, lehetőséget biztosít arra, hogy a mesterséges intelligenciát hangalapú asszisztensként integráljuk a gyógypedagógiai gyakorlatba (Smith & Doe, 2022). Ez a technológia támogathatja a gyógypedagógusok és a pedagógusok munkáját. A hangalapú interakció előnyei között szerepel a tanulók differenciálásának egyszerű lehetősége és a tanulók közvetlen, interaktív módon kapcsolódhatnak be a tanulási folyamatba (Baron-Cohen, 2008). Az MI hanginterakciós képességei hozzájárulhatnak a tanulók motivációjának növeléséhez és lehetővé teszik számukra, hogy játékos módon fejlesszék készségeiket (Woolf, 2010).

Tanulmányom célja, hogy bemutassam a ChatGPT egy, a gyógypedagógiában is felhasználható funkcióját, melyről magyar nyelven még nincs publikált tanulmány. Bemutatásra kerül, hogy milyen módon integrálható a ChatGPT Advanced Voice Mode játékokba és a gyógypedagógusok hétköznapjaiba, valamint bemutatom az MI-alapú hanginterakció gyakorlati előnyeit és korlátait. 11 különböző játékot írtam le, melyek a tanulók képességeinek és készségeinek fejlesztésére irányulnak, illetve ezek használatára a mesterséges intelligenciával. A játékokhoz tartozó promptok kidolgozásával egy olyan módszertani útmutatót kívánok nyújtani, amely hozzájárulhat a gyógypedagógusok mindennapi munkájának megkönnyítéséhez.

e-mail: juditheidt@gmail.com | Cím:H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

A játék, a gyógypedagógia és a mesterséges intelligencia fogalomköre

Mit tartanak a kutatások a játék erejének? Elsősorban azt, hogy egyedülálló lehetőséget biztosít a szociális kompetenciák és az érzelemszabályozás, valamint a kognitív és nyelvi készségek fejlesztéséhez. Támogatja a biztonságos és stabil kapcsolatok kialakulását. A játék öröme segíthet szabályozni a stresszre adott válaszreakciót, és mindezek belső motiváció hatására jönnek létre, és az örömteli felfedezést és tanulást segítik elő (Yogman et al., 2018). A játék a kisgyermekkor mindennapjainak szerves része, amelyben bármikor részt vehet és segítségével elsajátíthatja a különböző mozgásformákat is (Simon, 2022). A játék fogalma tág, hívhatunk játéknak egy tárgyat, egy cselekvést és a mindennapi életben is számos szituációban fordul elő, így – hasonlóan a mesterséges intelligencia fogalmához (melyről a tanulmány további részében lesz szó) – a játék fogalmáról sincs egységes állásfoglalás (Pásztor, 2022).

„Fogyatékos emberek minden korban és kultúrában éltek" (Berzsenyi, 2020) a, gyógypedagógia a fogyatékosság tudományos vizsgálatára koncentrál (Zászkaliczky, 2014). A gyógypedagógia legelterjedtebb definíciója szerint ez egy komplex embertudomány, amelynek központi elemei a nevelés, terápia és rehabilitáció (Mesterházi, 2000). A Pedagógiai Lexikonban a gyógypedagógust olyan felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberként írják le, aki képes a fogyatékos egyének nevelésére, oktatására, fejlesztésére, rehabilitációjára, gyógypedagógiai terápiájára és pedagógiai támogatására (Mesterházi, 1997.). A gyógypedagógia ma egy interdiszciplináris embertudományi terület, amely a gyógypedagógiai segítséget igénylő személyek komplex megismerésével, fejlesztésével, nevelésével, terápiájával, oktatásával, képzésével, kísérésével és rehabilitációjával foglalkozik (Gordosné, 2004). Gordosné továbbá meghatározta, hogy a „tágabb értelemben vett gyógypedagógia" a fogyatékossággal összefüggő teljes jelenségkört, annak okait, társadalmi-környezeti és kulturális vetületeit foglalja magába, és meghatározza a gyógypedagógia összetett tudományos rendszerének kereteit (Zászkaliczky &Verdes, 2004). Az interdiszciplináris megközelítés lehetővé teszi, hogy a különböző tudományágak szakemberei együttesen dolgozzanak a gyermekek átfogó támogatásán. Ez a megközelítés nem csupán a tudományágak együttműködését jelenti, hanem a módszerek és perspektívák integrációját is, ami új és innovatív megoldások kialakítását teszi lehetővé. A mesterséges intelligencia beépítése ebbe a folyamatba tovább erősíti az interdiszciplináris együttműködést, mivel az MI-technológiák adaptív és személyre szabott támogatást nyújtanak a gyermekek számára.

A mesterséges intelligencia (továbbiakban MI) fogalmának jelenleg nincs egy általánosan elfogadott definíciója (Demeter & Mező, 2023). Alan Turing 1950-ben megjelent „*Computing Machinery and Intelligence”* című cikkében lefektette azokat az elméleti alapokat, amelyek hozzájárultak ahhoz, hogy a mesterséges intelligencia tudományos területté fejlődjön. A mesterséges intelligencia olyan tudományág, amely célja olyan rendszerek és algoritmusok fejlesztése, amelyek képesek emberi intelligenciára jellemző tevékenységek végzésére, például tanulásra, problémamegoldásra és döntéshozatalra. Az MI az 'intelligencia' fogalmára épül, amely általános értelemben azt a képességet jelöli, hogy valaki vagy valami alkalmazkodjon és összetett feladatokat oldjon meg. Turing meghatározta, hogy az MI akkor tekinthető sikeresnek, ha képes úgy utánozni az emberi viselkedést, hogy azt egy külső megfigyelő nem tudja megkülönböztetni az emberi intelligenciától (Turing, 1950).

Az MI meghatározására több általánosan használt meghatározás van, ebből az alábbiakat emelném ki:

- az Európai Bizottság 2018: „*a mesterséges intelligencia olyan intelligens viselkedésre utaló rendszereket takar, amelyek konkrét célok eléréséhez elemzik a környezetünket és – bizonyos mértékű autonómiával – intézkedéseket hajtanak végre.”*
- Russell és Norvig szerint az MI olyan technológiák összessége, amelyek lehetővé teszik a gépek számára, hogy intelligens viselkedést tanúsítsanak (Russell & Norvig, 2010).
- McCarthy, aki az MI kifejezést először használta, úgy határozta meg, mint „az intelligens viselkedés tanulmányozása gépek segítségével" (McCarthy, 1956).

A ChatGPT az OpenAI által kifejlesztett mesterségesintelligencia-alapú nyelvi modell, amely a GPT-4 architektúrán alapul. A ChatGPT képes emberi nyelven történő kommunikációra, válaszokat generálni különböző kérdésekre, segíteni a szövegírásban, információkat nyújtani, és számos egyéb feladatot ellátni, amelyek szöveg alapú interakciót igényelnek (Radford et al., 2018).

Az utóbbi években a mesterséges intelligencia és a hangalapú technológiák gyors fejlődése új lehetőségeket teremtett az oktatási módszerek innovációjában (Luckin et al., 2016). Bár az MI alkalmazása más oktatási és fejlesztési területeken egyre elterjedtebb, a gyógypedagógiában még mindig kevés kutatás foglalkozik a potenciális előnyökkel és kihívásokkal (Demeter & Mező, 2023). Az elmúlt évtizedben azonban egyre több kutatás irányult az MI alkalmazásának felmérésére, különösen olyan speciális területeken, mint az autizmus spektrum zavar vagy az atipikus kognitív fejlődés támogatása (Drigas & Ioannidou, 2012; Fang & Zhang, 2019). Ezen vizsgálatok eredményei arra utalnak, hogy a mesterséges intelligencia eszközei hatékony segítséget nyújthatnak a gyógypedagógiai folyamatokban, a személyre szabott fejlesztés és a tanulók kognitív, valamint szociális készségeinek támogatása révén (Vanderveen et al., 2021).

Gyógypedagógia és a mesterséges intelligencia kapcsolata

Az MI integrációja a gyógypedagógiában az egyéni tanulási stílusok és szükségletek figyelembevételét teszi lehetővé, összhangban Piaget és Vygotsky kognitív fejlődési elméleteivel. Ezek az elméletek hangsúlyozzák a gyermekek aktív részvételét és a környezeti interakciók fontosságát a tanulásban, amelyet az MI-alapú eszközök dinamikus és interaktív felületei tovább erősítenek.

A mesterséges intelligencia alkalmazása a gyógypedagógiában számos előnnyel jár. Az MI-alapú eszközök lehetővé teszik a személyre szabott tanulási élményeket, amelyek figyelembe veszik a gyermekek egyedi szükségleteit és képességeit. Az interaktív és adaptív eszközök használata növeli a gyermekek motivációját és elkötelezettségét, mivel a tanulás szórakoztatóbbá és dinamikusabbá válik. Emellett az MI-alapú rendszerek képesek valós időben értékelni a gyermekek teljesítményét, így az oktatók gyorsan azonosíthatják a szükséges támogatási területeket és megfelelő beavatkozásokat alkalmazhatnak.

A mesterséges intelligencia, elsősorban a hangalapú technológiák alkalmazása a gyógypedagógiában előnyökkel jár, ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni az etikai és adatvédelmi kérdéseket sem. Ezek a rendszerek érzékeny adatokat, például gyermekek személyes és tanulási információit is feldolgozzák, kiemelt figyelmet kell fordítani az adatvédelemre. Az Európai Unió Általános Adatvédelmi Rendelete (GDPR) szigorúan szabályozza az ilyen típusú adatok kezelését, különös tekintettel arra, hogy a gyermekek védett csoportot képeznek. Az adatgyűjtés és kezelés átláthatósága, a szülői beleegyezés, valamint a biztonságos adattárolás alapvető fontosságú a mesterséges intelligencia eszközeinek alkalmazásakor.

Mindezek mellett fontos etikai kérdés, hogy a technológia ne váljon a pedagógiai folyamat kizárólagos eszközévé. Bár az MI képes hatékonyan támogatni a tanulási folyamatot, a személyes kapcsolat, a gyógypedagógus, valamint a gyógypedagógiai asszisztens szerepe továbbra is nélkülözhetetlen marad. A túlzott technológiai függőség csökkentheti a gyermekek szociális készségeinek fejlődését, különösen olyan tanulók esetében, akiknek nagyobb szükségük van az érzelmi támogatásra és a közvetlen emberi interakciókra. A mesterséges intelligencia használatának kiegyensúlyozott megközelítése biztosítja, hogy a technológia kiegészítse, ne helyettesítse a pedagógus munkáját.

Tanulmány bemutatása

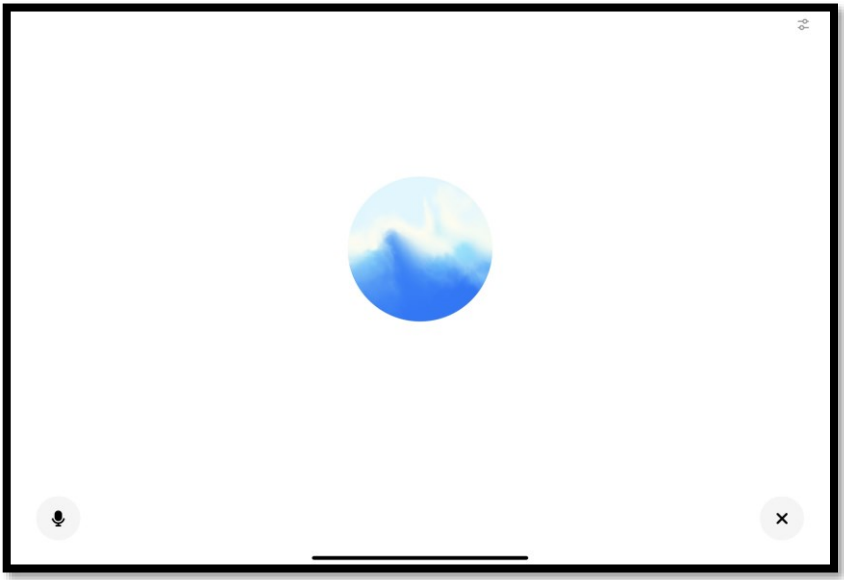
A jelen tanulmány központi témája a ChatGPT Advanced Voice Mode gyógypedagógiai fókuszú, gyógypedagógiai asszisztensként történő használata játék alapú fejlesztésben. A játékos, mesterségesintelligencia-alapú fejlesztés integrálása a mindennapokba számos előnnyel jár a gyermekek és a gyógypedagógusok részére is. Növeli a motivációt, a tanulási folyamatot élvezetessé teszi és egyszerűsíti az egyéni szükségletekhez való alkalmazkodást és a differenciálást. Kiszámíthatósága révén, ami alatt az azonos hangszínt és hangsúlyozást, az előre meghatározható hangulatát értem, az autizmus spektrum zavarral diagnosztizált gyerekeknél is jó bejósolhatósággal használható. A hangalapú AI-rendszerek, mint a ChatGPT, lehetővé teszik az interaktív és személyre szabott tanulási élményt, amely különösen fontos a gyógypedagógiában, ahol a gyermekek egyéni támogatást és figyelmet igényelnek.

Jelen tanulmány hozzájárulhat a gyógypedagógiai gyakorlatok fejlődéséhez azáltal, hogy bemutatja, hogyan alkalmazható a ChatGPT Advanced Voice Mode a játékalapú oktatásban. Ezenkívül a tanulmány rávilágít az AI-technológiák integrálásának lehetőségeire és kihívásaira a speciális nevelési igényű gyermekek oktatásában, ami hasznos lehet a pedagógusok, terapeuták és oktatási intézmények számára.

A tanulmány célja, hogy átfogó képet nyújtson a ChatGPT Advanced Voice Mode gyógypedagógiai alkalmazásairól, különösen a játékalapú tanulás kontextusában, és hozzájáruljon az AI és a hangalapú technológiák hatékony integrációjához a speciális nevelési igényű gyermekek támogatásában.

Ingyenes és előfizetéses ChatGPT-verziók:
Advanced Voice Mode közötti különbségek
ChatGPT és a ChatGPT Plus

A mesterségesintelligencia-alapú eszközök, mint a ChatGPT is, egyre nagyobb szerepet kapnak a jogban, nyelvészetben, robotikában, genetikában, bankszektorban és lassan az oktatásban is. Az ilyen eszközök használata során fontos megérteni a különböző verziók közötti különbségeket, különösen a hangalapú funkciók tekintetében. A ChatGPT két fő verzióban érhető el: ingyenes és fizetős (ChatGPT Plus, 2024. októberben havi 20 USD az előfizetési díj) változatban. Ebben a fejezetben részletesen bemutatom ezeket a verziókat, kiemelve az Advanced Voice Mode elérhetőségét és funkcióit. A ChatGPT letöltés és regisztráció után használható. A 1. ábrán az Advanced Voice Mode látható.



1. ábra: ChatGPT Advanced Voice Mode
(Forrás: Saját monitorképernyő mentés)

Ingyenes ChatGPT

Az ingyenes ChatGPT verzió hozzáférést biztosít a felhasználók számára a GPT-3.5 architektúrára alapuló modellekhez. Ez a verzió ideális alapvető interakciókhoz, információkereséshez és egyszerű feladatok elvégzéséhez. Az ingyenes verzió korlátozottan támogatja a hangalapú interakciókat, beleértve az alap Voice Mode-ot, amely lehetővé teszi a szövegalapú válaszok hangos kimenetét. Az ingyenes felhasználók számára az Advanced Voice Mode eléréséhez további korlátozások vonatkoznak, például a válaszidő késleltetése vagy a rendelkezésre állás korlátozása csúcsidőszakokban.

Előfizetési modell: ChatGPT Plus

A ChatGPT Plus egy havidíjas előfizetési modell, amely kibővített funkcionalitást és hozzáférést biztosít a legújabb GPT-4 architektúrára épülő modellekhez (OpenAI, 2023). A fizetős verzió előnyei közé tartozik a gyorsabb válaszidő, a magasabb rendelkezésre állás és a fejlettebb funkciók, beleértve az Advanced Voice Mode-ot. Az Advanced Voice Mode a fizetős verzió részeként érhető el, amely fejlettebb hangalapú interakciókat tesz lehetővé, például természetesebb beszédhangokat, valós idejű válaszokat és többnyelvű támogatást. Ezenkívül az

Advanced Voice Mode lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy személyre szabott hangprofilokat hozzanak létre, így a kommunikáció még inkább az egyéni igényekhez igazítható (Smith & Doe, 2022).

Az ingyenes és az előfizetéses ChatGPT-verziók között az Advanced Voice Mode kapcsán jelentős különbségek figyelhetők meg:

Elérhetőség és korlátozások

- Ingyenes verzió: az Advanced Voice Mode korlátozottan érhető el, és csak bizonyos időszakokban vagy felhasználói számtól függően használható. A válaszok hangos kimenete egyszerűbb, kevésbé természetes hangzással rendelkezik, és nem támogatja a személyre szabást.
- Előfizetéses verzió (Plus): teljes körű hozzáférést biztosít az Advanced Voice Mode-hoz, beleértve a fejlettebb hangminőséget, valós idejű interakciókat és a többnyelvű támogatást. A felhasználók személyre szabhatják a hangprofiljaikat, ami növeli a kommunikáció természetességét és hatékonyságát (Luckin et al., 2016).

Funkciók

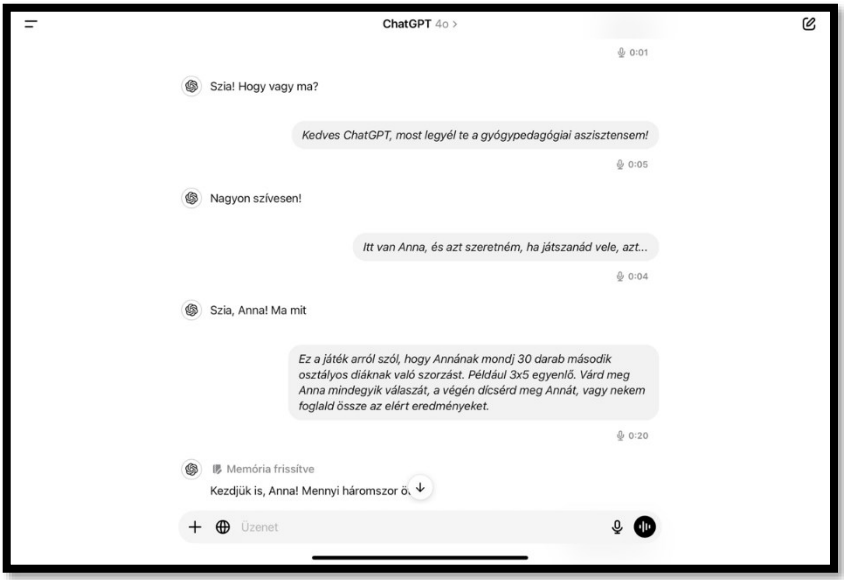
- Ingyenes verzió: az alap Voice Mode főként a szöveg hangos kimenetére korlátozódik, kevésbé interaktív és kevésbé adaptív a felhasználói igényekhez.
- Előfizetéses verzió (Plus): az Advanced Voice Mode interaktívabb és adaptívabb, képes komplexebb feladatok ellátására.

A ChatGPT ingyenes és előfizetéses verziói közötti különbségek jelentős hatással vannak az Advanced Voice Mode elérhetőségére és funkcionalitására. Míg az ingyenes verzió alapvető hangalapú interakciókat kínál, az előfizetéses ChatGPT Plus verzió fejlettebb és személyre szabottabb hangalapú funkciókat biztosít. A fejlettebb hangminőség, a személyre szabható hangprofilok és a többnyelvű támogatás révén élethűbb és emberközelibb auditív élményt biztosít.

11 gyakorlati példa a ChatGPT Advanced Voice Mode gyógypedagógiai asszisztensként történő használatára

Az alábbiakban 11, a gyógypedagógiai gyakorlatban használt játék, vagy tudásellenőrző feladat ChatGPT Advanced Voice Mode-al történő használatát fogom bemutatni. A leírásokból látható, hogy a játékok egy része, mint például az 1833 óta a magyar kultúra részét képező barkochba (Lengyel, 2009) is használható a mesterséges intelligencia segítségével. A rendszernek azonban vannak korlátai. A mesterséges intelligencia használatához promptokat alkalmazunk, amelyekben részletesen megfogalmazzuk a feladatokat. Saját tapasztalatom, hogy

világosan és egyértelműen kell fogalmazni a hangutasításnál, akkor biztosan azt a feladatot fogja elvégezni, amit szeretnénk. Az utasítás többször javítható, semmilyen problémát nem okoz, ha a mesterséges intelligencia a feladat közben leállításra kerül és újrakezdjük az utasítást. Az Advanced Voice Mode a beszélgetésről leiratot készít a beszélgetés végén. A szorzótáblajáték leiratának egy része a 2. ábrán látható.



2. ábra: ChatGPT Advanced Voice Mode szorzótáblajáték leirata
(Forrás: Saját monitorképernyő mentés)

1. Szorzótábla

A szorzótáblajáték célja, hogy a gyermek tudása játékos és interaktív módon ellenőrizhető legyen.

A ChatGPT Advanced Voice Mode interaktív tanárként működik, amely szórakoztató és motiváló módon kérdezi ki a gyermektől a szorzótáblát. Az MI folyamatosan alkalmazkodik a gyermek tudásszintjéhez, megfelelő kihívásokat kínálva, és azonnali visszajelzést ad a helyes vagy helytelen válaszokról is, ha erre megkérjük. Az ellenőrzésen kívül a szorzótábla interaktív gyakorlására is használható.

Prompt, például:

Kedves ChatGPT, most legyél te a gyógypedagógiai asszisztensem! Itt van Anna és azt szeretném, ha játszanád vele a szorzótáblajátékot. Ez a játék arról szól, hogy Annának mondj 30 darab, 2. osztályos diáknak való szorzást! Például: 3 x 5 = . Várd meg Anna mindegyik válaszát! A végén dicsérd meg Annát, és majd nekem foglald össze az elért eredményeket!

A beszélgetés az alábbiak szerint fog alakulni:

ChatGPT:	„Szia Anna! Készen állsz a szorzótábla gyakorlására? Mondok egy szorzási feladatot, és te mondd meg a választ! Kezdjük az egyszerűekkel: Mennyi 2 x 3?”
Anna:	„6”
ChatGPT:	„Nagyszerű! Most próbáljuk ki ezt: Mennyi 5 x 4?” (...)
ChatGPT:	*(Játék lezárásaként)* „Nagyszerű munkát végeztél, Anna! Látom, hogy sokat fejlődtél a szorzótáblában. Folytasd így, és egyre gyorsabban és pontosabban fogsz számolni!”
Gyógypedagógus:	„Kedves ChatGPT, én vagyok a gyógypedagógus, aki megkért, hogy játssz Annával. Hány helyes válasza lett? Miben hibázott? Gyorsan válaszolt vagy sokat gondolkodott? Köszönöm a segítségedet.”

A ChatGPT a gyógypedagógus minden kérdésére választ tud adni, és a játék tovább folytatható egy másik diákkal is.

2. Kvíz

A kvízjáték célja, hogy a gyermekek különböző témákban teszteljék tudásukat, ezzel bővítve általános ismereteiket és fejlesztve kognitív készségeiket.

A ChatGPT Advanced Voice Mode interaktív kérdésfeltevőként működik, amely különböző témákban teszteli a gyermekek tudását. Az MI követi a válaszokat, értékeli azokat, és visszajelzést ad a helyes vagy helytelen válaszokról, miközben ösztönzi a gyermeket a további interakciókra.

Prompt, például:

Kedves ChatGPT, most legyél te a gyógypedagógiai asszisztensem! Itt van Bence, aki 6. osztályos, és azt szeretném, ha játszanál vele egy kvízjátékot. Ez a játék arról szól, hogy Bencétől kérdezz a naprendszerrel (történelemmel, kémiával, fizikával, periódusos rendszerrel...) kapcsolatban 10 kérdést, és adj meg 4 válaszlehetőséget! Amikor rosszul válaszol, akkor add meg a helyes választ. A végén dicsérd meg Bencét, és majd nekem foglald össze Bence elért eredményeit!

A beszélgetés az alábbiak szerint fog alakulni:

ChatGPT:	„Üdvözöllek a kvízben, Bence! Készen állsz az első kérdésre? Mi az első bolygó a Naprendszerben? A) Vénusz B) Mars C) Merkúr D) Föld”
Bence:	„C“
ChatGPT:	„Remek! Következő kérdés: Melyik évben volt az első emberes holdraszállás? A) 1969 B) 1972 C) 1958 D) 1980” (...)
ChatGPT:	*(Játék lezárásaként)* „Nagyszerű munkát végeztél, Bence! Látom, hogy sokat fejlődtél az általános ismeretek terén. Folytasd így, és egyre több dolgot fogsz megtanulni!”
Gyógypedagógus:	„Kedves ChatGPT, én vagyok a gyógypedagógus, aki megkért, hogy játssz Bencével. Hány helyes válasza lett? Miben hibázott? Gyorsan válaszolt vagy sokat gondolkodott? Köszönöm a segítségedet.”

A gyermek a kvízjáték révén bővíti általános ismereteit, fejleszti a kommunikációját és beszédértését. A játékos formátum motiválja a tanulást, és az interaktív kérdés-válasz folyamat elősegíti a gyors gondolkodást és a problémamegoldó képességek fejlődését. Az azonnali visszajelzések segítik Bencét a helyes válaszok megerősítésében és a hibák kijavításában, ami hatékonyabb tanulási élményt biztosít számára.

3. Történet folytatása játék

A történet folytatása játék célja, hogy a gyermekek kreativitását, beszédértését és kommunikációs készségeit fejlessze. A játék során a ChatGPT Advanced Voice Mode történetmesélőként működik, elkezdi a történetet, majd kérdésekkel ösztönzi a gyermeket a történet folytatására. A mesterséges intelligencia segíti a gyermekeket a kreatív gondolkodásban és a szóbeli kifejezésben.

Prompt, például:

Kedves ChatGPT, most legyél te a gyógypedagógiai asszisztensem! Itt van Csaba, és azt szeretném, ha játszanád vele a történet folytatása játékot. Ez a játék arról szól, hogy te elkezded a mesét úgy, hogy „Egyszer volt, hol nem volt, az erdő közepén élt egy kíváncsi kis nyuszi. Egy napon sétára indult, és három különböző állattal találkozott az erdőben. Vajon kivel találkozik először? Egy szarvassal, egy mókussal, vagy egy kis békával? Kérd meg Csabát, hogy válasszon egy állatot és te – a választása szerint – folytasd a történetet! 5 ilyen helyzet legyen a mesében, ahol Csabának választania kell. A végén dicsérd meg Csabát, és majd nekem foglald össze Csaba válaszait!

A beszélgetés az alábbiak szerint fog alakulni:

ChatGPT:	„Szia Csaba! Kezdjünk el egy mesét! Egyszer volt, hol nem volt, az erdő közepén élt egy kíváncsi kis nyuszi. Egy napon sétára indult, és három különböző állattal találkozott az erdőben. Vajon kivel találkozik először? Egy szarvassal, egy mókussal vagy egy kis békával?”
Csaba:	„Mókus”
ChatGPT:	„Nagyszerű választás! Most meséljük el, hogyan segít a nyuszi az állatoknak az erdőben.” (...)
ChatGPT:	*(Játék lezárásaként)* „Nagyszerű történetet alkottál, Csaba! Köszönöm a játékot!”
Gyógypedagógus:	„Kedves ChatGPT, én vagyok a gyógypedagógus, aki megkért, hogy játssz Csabával. Milyen válaszai voltak? Gyorsan válaszolt vagy sokat gondolkodott? Köszönöm a segítségedet!”

A gyermek a történet folytatása játékban fejleszti kreativitását, a kommunikációját, az auditív észlelését és a képzelőerejét is. A közös történetmesélés támogathatja az együttműködés kialakítását és növeli a gyermek társas készségeit és önbizalmát.

4. Bőröndjáték

A bőröndjáték egy memóriajáték. A lényege, hogy a játék során a gyermekeknek különböző tárgyakat kell elhelyezniük egy virtuális bőröndbe, miközben figyelnek a helyes sorrendre.

A ChatGPT Advanced Voice Mode segít a gyermekeknek a tárgyak kiválasztásában és elhelyezésében, figyelmeztetésekkel és visszajelzésekkel támogatva őket a helyes döntések meghozatalában. A gyermekek részvétele a bőröndjátékban fejleszti memóriájukat, koncentrációjukat és a türelmüket.

Prompt, például:

Kedves ChatGPT, most legyél te a gyógypedagógiai asszisztensem! Itt van Dóra, aki 1. osztályos, és azt szeretném, ha játszanád vele a bőröndjátékot. Ez a memóriajáték arról szól, hogy van egy virtuális bőröndötök. Te beleteszel ebbe a bőröndbe például egy almát, ki is mondod ezt, és átadod a bőröndöt Dórának. Dóra beletesz egy labdát és elmondja, hogy a bőröndben van egy alma és beletettem egy labdát, majd visszaadja neked. Te elmondod, hogy van a bőröndben egy alma, egy labda, én beleteszek egy könyvet, aztán átadod Dórának. Ezt így folytatjátok, amíg Dóra nem hibázik. A végén dicsérd meg Dórát, és majd nekem foglald össze, hogy Dóra hány tárgyat tudott megjegyezni.

A beszélgetés az alábbiak szerint fog alakulni:

ChatGPT:	„Szia! Képzeld el, hogy útra készülsz, Dóra. Pakoljuk meg a bőröndöt! Én teszek bele egy almát. Te mit teszel bele? Mondd el azt is, hogy mi van most a bőröndben!”
Dóra:	„Van benne egy alma és teszek bele egy labdát.”
ChatGPT:	„Jó választás! Most van a bőröndben egy alma és egy labda, én teszek bele egy kisautót.”
ChatGPT:	*(Játék lezárásaként)* „Nagyszerű munkát végeztél, Dóra! Nagyon sok dolgot pakoltunk közösen a bőröndbe!”
Gyógypedagógus:	„Kedves ChatGPT, én vagyok a gyógypedagógus, aki megkért, hogy játssz Dórával. Milyen válaszai voltak? Hány darab tárgyra emlékezett? Gyorsan válaszolt vagy sokat gondolkodott? Köszönöm a segítségedet.”

5. Találós kérdés

A találós kérdés játék célja, hogy a gyermekek logikai gondolkodását, nyelvi készségét és kreatív gondolkodását fejlessze. A játék során a gyermek a ChatGPT találós kérdéseire válaszol.

A ChatGPT Advanced Voice Mode mindazok mellett, hogy találós kérdéseket tesz fel, értékeli is a válaszokat, és szükség esetén segít a megoldásban. Az MI támogatja a gyermekeket a logikai gondolkodásban interaktív és játékos módon.

Prompt, például:

Kedves ChatGPT. Most legyél te a gyógypedagógiai asszisztensem! Itt van Gábor, aki 10 éves és azt szeretném, ha játszanál vele találós kérdés játékot. Ez a játék arról szól, hogy felteszel Gábornak 5 darab találós kérdést, megvárod a válaszait minden kérdés után. Rossz válasz esetén mondd el a helyes megoldást! A végén dicsérd meg Gábort és majd nekem foglald össze Gábor válaszait!

A beszélgetés az alábbiak szerint fog alakulni:

ChatGPT:	Szia Gábor! „Mitől nő fel, ha esik, de soha nem nő meg? Gondolkodj el rajta, és mondd meg a válaszod!”
Gábor:	„Gödör”
ChatGPT:	„Nagyon ügyes vagy! Szeretnél megpróbálni egy másik találós kérdést?”
ChatGPT:	*(Játék lezárásaként)* „Nagyszerű voltál Gábor! Látom, hogy nagyon jól megoldod a találós kérdéseket.
Gyógypedagógus:	„Kedves ChatGPT, én vagyok a gyógypedagógus, aki megkért, hogy játssz Gáborral. Hány darab helyes válasza volt? Gyorsan válaszolt, vagy sokat gondolkodott? Köszönöm a segítségedet.”

A találós kérdés játék fejleszti a logikai gondolkodást és problémamegoldó képességet. Játékosan fejlődik a gyermek figyelme és szociális készsége is.

7. Barkochbajáték

A barkochbajáték során az egyik játékos gondol valamire, a másik játékos pedig csak igennel vagy nemmel megválaszolható kérdések feltevésével megpróbálja kitalálni azt a szót vagy kifejezést. A játék célja a kifejezőkészség, logikus gondolkodás, a kérdezési- és beszédkészség, a fogalomalkotás, valamint a memória fejlesztése.

A ChatGPT Advanced Voice Mode interaktív játékosként működik a barkóba játékban. Az MI feladata, hogy kérdéseket tegyen fel a gyermeknek, segítve ezzel a szó kitalálását, majd cserélnek. A játék végén dicséri a gyermeket és összefoglalja az elért eredményeket.

Prompt, például:

Kedves ChatGPT, most legyél te a gyógypedagógiai asszisztensem! Itt van Alex, aki 9 éves és azt szeretném, ha játszanál vele barkochbát. Ez a játék arról szól, hogy Alex gondol valamire, te pedig eldöntendő kérdéseket teszel fel Alexnek, hogy megpróbáld kitalálni, hogy mire gondolt. Alex csak igennel és nemmel válaszolhat. Amikor kitaláltad, mire gondolt, akkor cseréljetek! Két szóra gondolj te, kettőre Alex! A végén dicsérd meg Alexet, és majd nekem foglald össze, hogy mik voltak a szavak és hány kérdésből találta ki Alex!

A beszélgetés az alábbiak szerint fog alakulni:

ChatGPT:	„Rendben, Alex. Gondolj egy szóra, és én elkezdem a kérdéseket. Kezdjük: Ez a dolog élőlény?”
Alex:	„Igen”
ChatGPT:	„Értem. Ez a dolog nagyobb, mint egy macska?” (...)
ChatGPT:	*(Játék lezárásaként)* „Nagyszerű voltál Alex! Ügyesen kitaláltad a szavakat. Most gondolj te valamire!”
Gyógypedagógus:	„Kedves ChatGPT, én vagyok a gyógypedagógus, aki megkért, hogy játssz Alexszel. Hány kérdésből találta ki, hogy mire gondoltál? Neked milyen szavakat kellett kitalálni? Gyorsan válaszolt, vagy sokat gondolkodott? Köszönöm a segítségedet.”

A barkochbajáték során Alex logikus gondolkodása fejlődik, mivel a korlátozott válaszok alapján kell következtetéseket levonnia. A játék javítja a kifejező- és a kérdezési képességet, miközben a fogalomalkotás és a beszédkészség is fejlődik. Fejleszti a memóriát, mert a gyermeknek emlékeznie kell a korábbi válaszokra, hogy hatékonyan szűkítse a lehetséges megoldásokat. Összességében a barkochbajáték interaktív, és szórakoztató módon támogatja a gyermek kognitív és kommunikációs készségeinek fejlődését.

8. Szerepjáték és szituációs játékok

A szerepjáték és a szituációs játékok célja, hogy a gyermekek szociális készségeit és kommunikációs képességeit fejlessze. A játék során a gyermekek különböző szerepeket vesznek fel, szimulálva valós élethelyzeteket, ezzel elősegítve a társas interakciók és a szociális kompetenciák fejlesztését.

A ChatGPT Advanced Voice Mode játékosként és játékvezetőként is működik, meghatározott szerepeket és helyzeteket ad a gyermeknek. Az MI irányítja a játékot, kérdéseket és válaszokat tesz fel, segítve ezzel a gyermekeket a helyzetek kezelésében és a megfelelő kommunikációban.

Prompt, például:

Kedves ChatGPT, most legyél te a gyógypedagógiai asszisztensem! Itt van Lilla, aki 10 éves, és azt szeretném, ha játszanál vele szerep- és szituációs játékok játékot. Játsszátok el, hogy Lilla boltba megy vásárolni, te pedig a nagyon kedves boltos bácsi leszel! Ne feledd, hogy csak a boltos szerepében kell maradnod! Segítsd Lillát, hogy a vásárlás sikeres legyen! Aztán cseréljetek, Lilla legyen a boltos néni, te pedig a vásárló! A fordított szituációban csak vásárló vagy. A végén dicsérd meg Lillát, és majd nekem foglald össze Lilla kérdéseit és válaszait.

A beszélgetés az alábbiak szerint fog alakulni:

ChatGPT:	„Szia Lilla, üdvözöllek a boltban. Mit adhatok?”
Lilla:	„Jó napot! Tejet kérek.”
ChatGPT:	„Rendben, dobozos vagy üveges tejet szeretnél kérni?“ (...)
ChatGPT:	*(Játék lezárásaként)* „Nagyszerű munkát végeztél, Lilla! Ügyesen bevásároltál és boltos néninek is nagyon szuper voltál!”
Gyógypedagógus:	„Kedves ChatGPT, én vagyok a gyógypedagógus, aki megkért, hogy játssz Lillával. Milyen termékeket vásárolt meg? Miket kérdezett? Boltos néniként hogy viselkedett? Köszönöm a segítségedet.”

Lilla részvétele a szerep- és szituációs játékokban fejleszti szociális- és kommunikációs képességeit, miközben megtanulja, hogyan kezelje a különböző társas helyzeteket. A játék során Lilla megtanulja az üdvözlés, kérdezés és válaszadás alapjait, ami növeli empátiáját és társas érzékenységét. Az interaktív szerepjátékok révén Lilla magabiztosabban kommunikál másokkal, ami hozzájárul önbizalmának növeléséhez és a szociális kompetenciák fejlődéséhez.

9. Matematikai játék

A matematikai játék célja, hogy a gyermekek az alapvető matematikai műveleteket gyakorolják és fejlesszék. A játék során a gyermekek egyszerű szöveges matematikai feladatokat oldanak meg.

A ChatGPT Advanced Voice Mode matematikai asszisztensként működik, aki feladatsorokat ad, értékeli a válaszokat, és segítséget nyújt a gyermekeknek a feladatok megoldásában. Az MI motiválja a gyermekeket a további gyakorlásra és segíti a hibák kijavítását.

Prompt, például:

Kedves ChatGPT, most legyél te a gyógypedagógiai asszisztensem! Itt van Márton, aki 8 éves, és azt szeretném, ha játszanál vele matematikai játékot. Ez a játék arról szól, hogy szöveges matematikai feladatokat fogsz adni Mártonnak. Példa: Ha van 3 almád és kapsz még 3 almát, hány almád lesz összesen, Márton? 3 hasonló feladatot kérdezz, várd meg minden kérdés után a választ! A végén dicsérd meg Mártont, és majd nekem foglald össze Márton elért eredményeit!

A beszélgetés az alábbiak szerint fog alakulni:

ChatGPT:	„Szia! Játsszunk egy kicsit! Ha van 3 almád és kapsz még 3 almát, hány almád lesz összesen, Márton?”
Márton:	„6”
ChatGPT:	„Nagyszerű! Most egy új feladat: Ha 5 cukorkád van, és megettél 2-t, hány cukorkád marad?”
ChatGPT:	*(Játék lezárásaként)* „Nagyszerű munkát végeztél, Márton! Ügyesen válaszoltál minden feladványra!”
Gyógypedagógus:	„Kedves ChatGPT, én vagyok a gyógypedagógus, aki megkért, hogy játssz Mártonnal. Hány helyes válasza volt? Sokat gondolkodott a válaszon? Köszönöm a segítségedet.”

Márton részvétele a matematikai játékban fejleszti alapvető matematikai készségeit és problémamegoldó képességeit. Az interaktív és motiváló környezetben végzett számolási gyakorlatok elősegítik a gyorsabb és pontosabb számolási képességek kialakulását, valamint a problémamegoldó készségek fejlődését, ami hozzájárul a gyermek kognitív fejlődéséhez.

10. Irányított rajzjáték

Az irányított rajzjáték egy kreatív és interaktív tevékenység, amely során a gyógypedagógus konkrét utasításokat ad a gyermeknek, hogy rajzoljon egy tárgyat, a következő tárgyat pedig a megadott helyre rajzolja attól. Például: „Rajzolj egy

házat, balra tőle egy virágot, a ház alá egy kerítést, és így tovább!" Ennek a játéknak célja, hogy fejlessze a gyermek síkbeli orientációs képességeit, finommotoros készségeit. Emellett ösztönzi a kreativitást és a képzelőerőt, miközben a gyermek megtanulja követni az utasításokat és strukturált gondolkodást alakít ki.

A ChatGPT Advanced Voice Mode interaktív rajzvezetőként működik az irányított rajz játékban. Az MI-hangalapú utasításokat ad a gyermeknek, amelyek alapján a gyermek lépésről lépésre rajzolja meg a feladatot. A játék során a ChatGPT segíti a gyermeket a pontos utasítások követésében, képes kérdésekkel követni, hogy hol tart a gyermek.

Ez a játék az, amit egy gyerekkel és egy csoporttal is tud játszani a ChatGPT.

Prompt, például:

Kedves ChatGPT. Most legyél te a gyógypedagógiai asszisztensem! Itt van Emma, aki 7 éves, és azt szeretném, ha játszanál vele irányított rajzjátékot. Ez a játék arról szól, hogy Emmának rajzolnia kell a lap közepére egy házat. A háztól balra egy kutyát és a kutya elé egy csontot. A háztól jobbra legyen egy fa és a fán egy alma. A házon legyen egy ajtó és egy ablak. Szép napos idő van, így rajzoljon egy napot is, ahová szeretné. Emmának lassan és kedvesen mondd el, hogy mit és hova rajzoljon! Várd meg, amíg az adott dolgot lerajzolja! Kérdezd meg, hogy végzett-e az elmondott dolog rajzolásával és mehettek-e tovább! A végén dicsérd meg Emmát és mondd meg neki, hogy a tanár néninek mutassa meg a rajzot!

A beszélgetés az alábbiak szerint fog alakulni:

ChatGPT:	„Szia! Rajzolj egy házat, Emma a papír közepére és szólj, ha készen vagy."
ChatGPT:	„Most balra tőle egy kutyát rajzolj és szólj, ha készen vagy."
ChatGPT:	*(Játék lezárásaként)* „Nagyon szépet rajzoltál Emma! Most vidd oda a tanár néninek, hogy megnézhesse ő is!"
Gyógypedagógus:	„Kedves ChatGPT, én vagyok a gyógypedagógus, aki megkért, hogy játssz Emmával! Köszönöm a segítségedet."

Az irányított rajzjáték során Emma síkbeli orientációs képességei javulnak, mivel megtanulja, hogyan helyezze el a tárgyakat a rajzon meghatározott helyeken. A finommotoros készségei fejlődnek a rajzolás során. A játék segíti a követési és figyelési képességek erősítését, mivel pontosan kell követnie az adott utasításokat. A kreativitás és a képzelőerő is növekszik, mivel a gyermek saját ötleteit és művészi kifejezését is beépíti a rajzba. A játék végén a dicséret és az összefoglalás erősíti az önbizalmat és motivációt, miközben a gyógypedagógus számára is világos képet ad Emma fejlődéséről.

11. Értő olvasás fejlesztése

A játék célja, hogy a gyermek gyakorolja a hangos olvasást és fejlessze szövegértési képességeit. A játék során a gyermek felolvas egy történetet, majd válaszol a szöveg alapján feltett kérdésekre.

A ChatGPT Advanced Voice Mode hallgatóként működik a játékban. A gyermek felolvassa a történetet, majd a mesterséges intelligencia kérdéseket tesz fel a felolvasott szövegből az olvasásértés ellenőrzésére. Az MI értékeli a válaszokat és visszajelzést is ad.

Prompt, például:

Kedves ChatGPT, most legyél te a gyógypedagógiai asszisztensem! Itt van Dávid és azt szeretném, ha játszanál vele egy játékot. Ez a játék arról szól, hogy Dávid felolvas neked egy történetet, te pedig végighallgatod. Amikor Dávid befejezte az olvasást, tegyél fel neki 5 kérdést a felolvasott történettel kapcsolatban! Minden kérdésre várd meg a választ! Dávid válaszolni fog és te pedig értékeld a válaszait, hogy jól válaszolt vagy nem! Legyél nagyon segítőkész! A végén dicsérd meg Dávidot, majd nekem foglald össze a válaszokat!

A beszélgetés az alábbiak szerint fog alakulni:

ChatGPT:	„Szia Dávid! Olvasnál nekem ma valamit?”
Dávid felolvas.	
ChatGPT:	„Végeztél Dávid? Nagyon ügyesen olvasol, nagyon tetszett a történet! Milyen állatokról olvastál?” „Mit csinált a főszereplő, amikor találkozott a mókusokkal?” (...)
ChatGPT:	*(Játék lezárásaként)* „Nagyon ügyes vagy Dávid! Nagyon szépen olvastál és meg is értetted a történetet, még a szereplők nevére is emlékeztél!”
Gyógypedagógus:	„Kedves ChatGPT, én vagyok a gyógypedagógus, aki megkért, hogy segíts Dávidnak. Megértette Dávid, amit olvasott? Miket kérdeztél tőle? Tudott rá válaszolni? Köszönöm a segítségedet.”

Az olvasás és a kapcsolódó kérdések megválaszolása fejleszti a figyelmet és a memóriát. Az interaktív kérdés-válasz folyamat segíti a gyermeket abban, hogy aktívan részt vegyen a történet feldolgozásában, ami hozzájárul a kommunikáció és a kritikus gondolkodás fejlődéséhez. Az MI-alapú visszajelzések motiválják a gyermeket.

Diszkusszió

A tanulmány a 2024. október 22-e óta Európában is elérhető ChatGPT Advanced Voice Mode gyógypedagógiai alkalmazhatóságának lehetőségeit vizsgálta, különös tekintettel annak interaktív, játékos tanulási környezetekben történő használatára.

A tanulmány bemutatja, hogy a ChatGPT hangalapú interakciói képesek adaptív tanulási környezetet teremteni, amely egyszerre motiváló és szórakoztató. Ez összhangban áll Piaget és Vygotsky kognitív fejlődési elméleteivel, amelyek a gyermekek aktív részvételét és a környezeti interakciók fontosságát hangsúlyozzák. Az olyan játékok, mint a szorzótábla vagy a történet folytatása személyre szabott módon fejlesztik a tanulók képességeit, miközben lehetőséget biztosítanak az azonnali visszacsatolásra.

Az MI alkalmazása számos előnnyel jár, de jelentős technológiai és pedagógiai korlátokkal is szembesül. Az adatvédelem és az etikai kérdések különösen fontosak a gyermekekkel való munkában. A szülői beleegyezés és a biztonságos adattárolás kiemelt jelentőségű a GDPR szabályozásainak való megfelelés érdekében. A technológiai függőség veszélye szintén releváns tényező. Bár az MI hatékonyan támogatja a pedagógiai folyamatokat, nem helyettesítheti a személyes interakciókat. A gyógypedagógus-diák vagy a gyógypedagógiai asszisztens-diák kapcsolat, érzelmi támogatás továbbra is nélkülözhetetlen szerepet játszik a gyermekek fejlődésében, különösen a szociális készségek terén.

A tanulmány bemutatja, hogy az Advanced Voice Mode összhangban van Drigas és Ioannidou (2012), valamint Fang és Zhang (2019) megállapításaival, amelyek szerint az MI-alapú technológiák hatékonyan támogathatják a speciális nevelési igényű tanulókat. A tanulmány egyedisége abban rejlik, hogy részletesen bemutatja az Advanced Voice Mode gyakorlati alkalmazásait a gyógypedagógiában, melyről eddig nem készült tudományos publikáció sem Magyarországon, sem nemzetközi szinten.

További kutatások szükségesek az MI hosszú távú hatásainak vizsgálatához, különös tekintettel az egyéni fejlődési utakra. Érdemes longitudinális vizsgálatokat végezni, valamint mélyebben megérteni az MI alkalmazásának hatását a tanulók érzelmi és társas készségeire. Az MI-eszközök nyelvi és kulturális adaptációjának vizsgálata szintén ígéretes kutatási terület.

Az Advanced Voice Mode alkalmazása új perspektívákat nyit a gyógypedagógiai gyakorlatban, különösen az autista gyermekek támogatásában, ahol a stabil, kiszámítható interakciók alapvető fontosságúak. A tanulmányban bemutatott 11 játék gyakorlati példát mutat be a gyógypedagógusok számára az MI hétköznapi használatáról.

Az MI alkalmazása a gyógypedagógiában jelentős innovációs potenciállal bír. A technológia alkalmazásának előnyei és korlátai azonban további figyelmet igényelnek. A diszkusszió rávilágít arra, hogy a mesterséges intelligencia integrációja nem csupán eszköz, hanem az oktatási gyakorlatok újraértelmezésének lehetősége is. A jövőbeli kutatások hozzájárulhatnak a technológia szélesebb körű és felelősségteljes alkalmazásához a gyógypedagógiában.

Összegzés

A ChatGPT Advanced Voice Mode technológia bevezetése a gyógypedagógiai gyakorlatba új lehetőségeket nyit az interaktív és differenciált fejlesztés területén. A tanulmány 11 különböző játékos feladatot mutatott be, amelyek a ChatGPT Advanced Voice Mode segítségével hatékonyan fejlesztik a tanulók kognitív, szociális és nyelvi készségeit, miközben élvezetes, motiváló tanulási élményt biztosítanak. A mesterségesintelligencia-alapú rendszerek lehetővé teszik a gyógypedagógusok számára, hogy egyszerűsítsék a csoportos fejlesztések alatt a differenciálást, figyelembe véve a tanulók egyéni fejlődési igényeit. Különösen előnyös a kiszámíthatóság és a folyamatok egyszerűsége az autista gyermekek számára, akiknek a stabil és kiszámítható tanulási környezet alapvető fontosságú. A hangalapú interakció és az azonnali visszajelzés növeli a tanulók motivációját és önbizalmát, ami elősegíti a fejlődésüket.

Az etikai és adatvédelmi kérdéseket is figyelembe kell venni az MI használata közben. A gyermekek érzékeny adatainak kezelése kiemelt figyelmet igényel, és elengedhetetlen a szülői beleegyezés és a biztonságos adatkezelés biztosítása. Továbbá, bár a technológia hatékony eszköz lehet a tanulási folyamat támogatásában, nem szabad elfelejteni, hogy a személyes kapcsolatok és a gyógypedagógus közvetlen jelenléte nélkülözhetetlen marad a fejlődés szempontjából.

Összességében a ChatGPT Advanced Voice Mode technológia alkalmazása a gyógypedagógiában kiemelkedő lehetőségeket biztosít. Az MI-alapú játékok és feladatok új perspektívákat nyitnak a játékos, élvezetes tanulási folyamatok kialakításában, hozzájárulva ezzel a gyermekek kognitív, szociális és érzelmi fejlődéséhez. A tanulmány célja, hogy gyakorlati útmutatót nyújtson a pedagógusok számára az MI-technológia alkalmazásában, megkönnyítve a napi munkájukat és elősegítve a tanulók fejlődését. A mesterséges intelligencia és a gyógypedagógia integrációja még további kutatásokat igényel, de az eddigi eredmények azt mutatják, hogy az oktatásban is kiemelt szerepe várható.

Felhasznált irodalom

Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome.* Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1093/oso/9780198504900.001.0001

Berzsenyi, E. (2020). *Kiválasztott vagy megbélyegzett?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Demeter, G., & Mező, M. (2023). *Mesterséges intelligencia alkalmazása a gyógypedagógiában.* Budapest: Akadémiai Kiadó

Drigas, A., & Ioannidou, A. (2012). Educational technology and special needs education: An overview. *Educational Technology & Society*, 15(4), 33-44.

Európai Bizottság (2018). *A közös európai adattér kialakítása felé.* 237. sz. közlemény.

Fang, H., & Zhang, Y. (2019). Artificial intelligence in special education: Applications and challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 12.

Gordosné, Sz. A. (2004) *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Lengyel, A. (2009). A barkochba játék eredetéhez. *Iskolakultúra*, 19(10), 132-136. URL: https://tinyurl.com/5n8aa8ny

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education.* Pearson.

McCarthy, J. (1956). *The proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence*. Dartmouth College.

Mesterházi, Z. (1997). Tradíciók és megújulás a gyógypedagógiában 3. *Gyógypedagógiai Szemle*, 25(3), 219-221.

Mesterházi, Zs. (2000). *A gyógypedagógia mint tudomány.* In: Gyógypedagógiai alapismeretek, ELTE GYFK, Budapest.

Pásztor, E. (2022). A játék pedagógiai aspektusai kisgyermekkorban. In: Simon, Á. I. (szerk.). *A játék kisgyermekkorban : Szemelvények a játék különböző területeiről*. Soproni Egyetem Kiadó.
URL: http://publicatio.uni-sopron.hu/3015/

Radford, A., Narasimhan, K., Salimans, T., & Sutskever, I. (2018). *Improving language understanding by generative pre-training.* OpenAI. [PrePrint]
URL: https://tinyurl.com/2x6bycu2

Russell, S., és Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: A modern approach* (3rd ed.). Prentice Hall.

Simon, I. Á. (2022). A játék szerepe a kisgyermekek testnevelésében (mozgásos tevékenységében). In: Simon, I. Á. (Szerk.), *A játék kisgyermekkorban : Szemelvények a játék különböző területeiről*. Soproni Egyetem Kiadó.
URL: http://publicatio.uni-sopron.hu/3015/

Smith, J., & Doe, A. (2022). ChatGPT in Special Education: Enhancing Communication and Learning. *Journal of Special Education Technology*, 37(1), 112-130.

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind,* 59(236), 433-460. DOI: https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433

Vanderveen, L., Raskin, M., & Hulsman, M. (2021). AI in Education: Benefits and Challenges for Special Needs Students. *Journal of Educational Computing Research*, 59(6), 1023-1045.

Woolf, B. P. (2010). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-Centered Strategies for Revolutionizing E-Learning.* Morgan Kaufmann.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058.
DOI: https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058

Zászkaliczky, P. & Verdes, T. (2004). *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia: A fogyatékosság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban : Tanulmányok Gordosné Szabó Anna tiszteletére.* ELTE BGGYFK.

Zászkaliczky, P. (2014). A gyógypedagógia: a fogyatékosság tudománya. *Fogyatékosság és társadalom : a fogyatékosságtudomány és a gyógypedagógia folyóirata = Hungarian Journal of Disability and Society*, 2(5-6), 73-85.

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-23 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 339-350



Pályaorientáció támogatása a kiterjesztett valóság (AR) segítségével

Horváth Tamás[1] – Szakály Tamás[2] – Horváth Péter György[3]

[1]Soproni Egyetem Erdőmérnöki Kar, Erdő- és Természeti Erőforrás-gazdálkodási Intézet
egyetemi adjunktus 0009-0009-7641-1782
[2]Szombathelyi Tankerületi Központ
adatvédelmi tisztviselő, információbiztonsági vezető 0009-0006-2919-8833
[3]Soproni Egyetem, Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar, Kreatívipari Intézet
habilitált egyetemi docens 0009-0005-4314-4738

KEYWORDS
- *augmented reality*
- *education*
- *game*
- *escape room*

ABSTRACT
The improvement of career orientation through augmented reality (AR) | The initiative “EFOP-3.4.4-16-2017-00027 – Advancement of the University of Sopron’s courses, implementation of the MATEMI program” is built on the MATEMI game, a complete educational support tool intended to improve career orientation. The initiative’s main goal was to improve career counseling while also encouraging the creation of a cutting-edge educational support network. The initiative’s insights, which are mostly aimed at upper secondary and primary school demographics, show that the created game is successful in encouraging learning for older age groups in a variety of academic subjects. Our goal in this case study is to clarify a particular example of combining augmented reality with unstructured play spaces. Participants played the MATEMI game at elementary schools, outdoors, and at musical performances, covering a variety of the same academic subjects.

KULCSSZAVAK
- *kiterjesztett valóság*
- *oktatás*
- *játék*
- *szabadulószoba*

ABSZTRAKT
A MATEMI-játék egy, a pályaorientáció támogatására létrehozott kombinált, tanulást segítő játék, amely az „EFOP-3.4.4-16-2017-00027 – A Soproni Egyetem képzéseinek népszerűsítése, a MATEMI program bevezetése” című projektet támogatta. A projektben kifejezett cél volt a pályaorientáció támogatása, de emellett újszerű tanulástámogatási rendszer kialakítását is célul tűztük ki. Az elsősorban középiskolás és az általános iskola felső tagozatos korosztályát célzó projekt tapasztalatai azt mutatták, hogy a létrehozott játék alkalmas az idősebb korosztályok tanulássegítésében különböző tudományterületeket tekintve. Jelen esettanulmányban konkrét példát szeretnénk bemutatni a kiterjesztett valóság és a szabadulószobák kombinációjának alkalmazására. A MATEMI-játékot általános iskolákban, külső helyszíneken, valamint zenei rendezvényeken játszották a játékosok, azonos tudományterületeket érintve.

Bevezetés

A felsőoktatásba jelenleg jellemzően belépők a Z generációhoz tartoznak. Ez az első olyan társadalmi generáció, amelynek tagjai már fiatal koruk óta hozzáférnek a világhálóhoz, a modern hordozható digitális eszközökhöz, azok használata

[1]e-mail: horvath.tamas@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky u. 4., Hungary
[2]e-mail: tamas.szakaly@kk.gov.hu | Cím: H-9700 Szombathely, Kossuth Lajos utca 8., Hungary
[3]e-mail: horvath.peter.gyorgy@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky u. 4., Hungary

pedig mindennapjaik része. A digitális eszközök használata, a közösségi platformokon való jelenlét – akár a társas kapcsolattartásban is – jellemző a Z generációra. Az online jelenlét alapvető fontosságú, ami az információszerzés alapeszköze is, így gyakran felületes tudással rendelkeznek, azonban rugalmasságuk és innovatív szemléletük segítheti őket az új tanulási módszerek elsajátításában. A Z generáció esetében ez a rugalmasság, az új módszerek és eszközök használata élménykereséssel párosul. Ezek a tulajdonságok különösen fontosak az oktatásban, ahol az új technológiák és tanulási módszerek alkalmazása elősegítheti a hatékonyabb tanulást (Pásztor & Bak, 2020). Munkánkban egy projektet, mint esettanulmányt, mutatunk be, amely a Soproni Egyetemen megvalósult egy EFOP pályázat keretein belül. A pályázat lényegi eleme egy olyan rendszer kialakítása és gyakorlatban való kipróbálása volt, amely a Z generáció igényeihez illeszkedik. A kiterjesztett valóság és a szabadulószoba mint az oktatás speciális, új módszere, amely a Z generáció sajátosságainak megfelelően alkalmazható az oktatásban. A két módszer rövid áttekintését követően bemutatjuk a MATEMI-projekt legfontosabb elemeit, felépítését, majd a projektben elkészült kiterjesztett valósággal kombinált szabadulószoba koncepciója kerül ismertetésre. A projekt eredménye, a pályázatban vállalt indikátorok (elérések, oktatást támogató rendszer elkészítése) teljesítése mellett, az a gyakorlati tapasztalat, hogy az elkészült konstrukció alkalmas a pályázat által érintett területek oktatásába való beépítésére.

Kiterjesztett valóságról általában

A kiterjesztett valóság (augmented reality, a továbbiakban AR) olyan technológia, amely a valós világba vetít be digitális elemeket valamely digitális eszköz segítségével, amelyek lehetnek okostelefonok, táblagépek vagy speciális AR-szemüvegek. A felhasználó a valós világban lévő tárgyakra, helyekre vonatkozó további információkat kaphat, bővítheti alkotott képét, vagy akár játszhat is. Az AR számos területen alkalmazható, így például az oktatásban, az egészségügyben, az ipari termelésben, a hadiiparban, illetve a szórakoztatásban.

Az AR-technológia első megjelenése az 1960-as évekre tehető, de az 1990-es években indult igazán fejlődésnek, köszönhetően a számítógépes hardvereszközök és digitális grafika fejlődésének, amelyre alapozva aztán a technológia ipari és katonai felhasználása vált lehetővé. A XXI. század elején az okostelefonok elterjedésével az AR könnyen elérhetővé vált a széles közönség számára is. Az első nagy siker az *Ingress* nevű mobiltelefonos játék volt, amely a valós világ helyszíneit használta fel a játékmenet során (Chess, 2014).

A kiterjesztett valóság az oktatás számos területén jelentős előnyöket kínál, különös tekintettel a műszaki oktatásban. A tanulók a háromdimenziós

modelleken keresztül digitális információkat képesek elérni: gépalkatrészek vagy építészeti struktúrák vizsgálata lehetővé válik, ahol a tanulók megfigyelhetik az egyes összetevők működését, kapcsolódási pontjaikat. Az AR-technológia lehetőséget ad az egyéni tanulási utak kialakítására, a személyre szabott tanulásra (Forgó et al., 2024).

Az AR nemcsak a folyamatok megértésében, struktúrák elemzésében alkalmazható eredményesen, hanem a digitális és verbális kompetenciák fejlesztésére is. A valós és digitális elemek kombinációja eredményesen használató a nyelvoktatásban (Barnucz, 2020).

A hardvereszközök fejlődésével lehetőség nyílik az AR-alkalmazások fejlesztésére. A 3D-szkennelés és az AR-technológia kombinációja hatékony az oktatás területén, akár mobiltelefonokon futtatható alkalmazásokkal (Juhász et al., 2019).

A szabadulószoba

A gamifikáció vagy gamification a *game* (játék) és a *fication* (alakítás valamilyenné) kifejezések összeforrásából származik (Kovácsné, 2018). A fogalom kezdetekben a játékszerű felhasználói felületek alkalmazását jelentette a felhasználói élmény fokozása érdekében, de a mai értelmezések ezen jóval túlmutatnak. Manapság inkább a játékelemek alkalmazása nem játékon belüli kontextusban (Deterding, 2011). A szabadulószoba egy olyan élményalapú játék, ahol egy zárt térben rekedt személynek vagy személyeknek (csapatnak) időre kell megoldania különböző rejtvényeket és feladatokat, hogy kijuthasson a szobából. Ezek a feladatok általában logikai gondolkodást, együttműködést és kreativitást igényelnek. Témája és helyszíne igen változatos lehet, ettől fogva felhasználási lehetőségei is jóval túlmutatnak a puszta játékon. A játék során megoldandó problémák, megfejtendő rejtvények sora, logikai feladatok megoldása vezet a szobából való kijutáshoz, azaz a végső megoldáshoz. A szabadulószobák többségében a csoportos megoldások állnak a középpontban, ahol a résztvevőknek együtt kell működniük a kijutás érdekében. A feladatok megoldásához gyakran szükséges mind a diszjunktív, mind a konjuktív gondolkodás. A diszjunktív gondolkodás azt jelenti, hogy a csoporttagoknak különböző ötleteket kell generálniuk, és meg kell találniuk azokat a lehetőségeket, amelyek egymást kiegészítik. A konjuktív gondolkodás pedig arra utal, hogy ezeket az ötleteket össze kell kapcsolni és egy koherens megoldást kell kialakítani.

A szabadulószobák 2017-ben jelentek meg az oktatás területén (López-Pernas, Gordillo, Barra, & Quemada, 2019), s mint oktatási módszerek sok területen alkalmazhatók. A feladatok nehézségi fokozatától függően különböző

korosztályok számára alkalmas témafeldolgozásra, ismeretek elsajátítására. Több résztvevő esetén a játék során az együttműködés, a közös problémamegoldás fontos szerepet kap, így megvalósul a játékalapú tanulás. A módszer előnye, hogy a résztvevők (játékosok, diákok) elkötelezettségét és motivációját növeli a tananyag elsajátítása érdekében (Manojlovic & Kovács, 2022). A szabadulószoba eredményesnek bizonyult a játékban résztvevők kollaboratív képességeinek fejlesztésében is, mindamellett hogy fejlődött a kommunikációs képesség, a logikai és a kritikai gondolkodás is (Kovács et al., 2022).

A MATEMI program

A MATEMI egy egységes pályaorientációs, MTMI (Matematika, Természettudományok, Műszaki területek, Informatika) szakokra, elsősorban a Soproni Egyetemi szakjaira specializált arculati rendszer, amelynek központjában egy figurához köthető és a célcsoporthoz illeszkedő tevékenységrendszer található. A tevékenységrendszer részleteiben csatlakozik az EFOP-3.4.4-16-2017-00027 program elemeihez. Ilyen a roadshow, a tanulmányutak stb.

Elsődleges cél egy olyan „arculat" kialakítása volt, amely nemcsak márkajelzésévé válhat a kampánynak, de történetével és kialakításával felkelti a célcsoport érdeklődését. A MATEMI egy csomag, amely tartalmazza a különböző roadshow programokat, a digitális tananyagot, a tudásfelmérőket, a játékot és a szórakozást. Kialakítása bővíthető, szerkezete rugalmas és modulrendszerű.

Az arculat lényegi eleme egy történet, amely közelebb hozza a célcsoport tagjait az MTMI-területekhez: saját érdeklődési körükben az információ-technológia segítségével kap/szerez ismereteket. A központi történet és a figura biztosítja, hogy a résztvevők (programrésztvevők) csak a program alatt szembesülnek azzal, hogy MTMI-területekkel kerülnek kapcsolatba. Ezek a legfontosabb roadshow- és nyíltnap-elemek, amelyek utaztatható csomagba kerültek.

Egy rendszer akkor sikeres, ha az érdeklődést felkelti, majd önmotiválóvá válik. Ha a pályaorientációs program csak különálló elemekre épül, nem biztos, hogy eléri a várt eredményt, legyen akár a legjobb demonstrációs roadshow-elemekre is építve. Amennyiben olyan elemeket is csatolunk a kampányba, amely a figyelemfelkeltést fokozza, attitűdöt alakít, egységes, továbbá gerjeszti az önmotivációt, az egyszerű kampányelérések eredménye fokozható. Ez legcélszerűbben a célcsoport nyelvezetének megtalálásán keresztül valósítható meg, ha nem érzi kötelezőnek és „tudományszagúnak".

A program további lényeges eleme az AR-játék, amely a technológiát ötvözi a játszva tanulás lehetőségével, igazodva a célkorosztály ismereteihez, képességeihez és igényeihez. A játék szerkezetileg egy AR támogatott virtuális adaptív

és moduláris szabadulószoba, amely tetszőlegesen fejleszthető, alakítható. A pályázati időszakban a pályázati követelményekben megfogalmazott modul került kidolgozásra, amelynek elsődleges célja az MTMI-szakok népszerűsítése. A sikeres játék alapfeltétele, hogy a játékos a játékhelyzetbe tudja magát képzelni, ezt a projekt során a játék koncepciója köré írt alaptörténet segítette. A MATEMI-játék a szabadulószobák előnyeit ötvözi a kiterjesztett valóság lehetőségeivel. A hagyományos, fizikai szoba helyett a játékos vagy játékosok bárhol bekapcsolódhatnak a játék történetébe, így akár a saját osztálytermükben is.

A játék alapvetően egy mobiltelefonra vagy tabletre telepített alkalmazásból, valamint az adatbázisban előkészített 3D virtuális modellekből áll, amelyeket a játék tematikájának megfelelő kérdések, válaszgyűjtő lap és jelkulcsok, szimbólumok egészítenek ki. A játékosok a gyűjtőlap segítségével keresik fel a kihelyezett, nyomtatott jelkulcsokat, amelyeket a táblagép vagy a telefon applikációja a kamera képének segítségével felismer, majd az adatbázisból kiválasztja a megfelelő 3D-modellt, és megjeleníti a kijelzőn. (Eltérően a többi AR-applikációtól, nem a felhasználó választja ki a térbeli modellt, hanem a program felismeri a kulcshoz tartozó objektumot.) A játékosok a virtuális térben megjelent modell segítségével tudják azonosítani a gyűjtőlapon feltett kérdést, és szintén ilyen úton tudnak eljutni a helyes válaszig. Az egyes modellek grafikus tervezőprogram segítségével kerültek egyedileg előállításra annak érdekében, hogy az egyes célterületek megfelelően, kreatívan és játékos formában jelenítsék meg a témát olyan módon, hogy a játékos által könnyen felismerhető legyen a kiemelni kívánt tulajdonság.

Az AR-rendszerünkhöz szükséges háromdimenziós modelleket az Autodesk 3ds Max professzionális 3D modellező szoftver segítségével állítottuk elő. A modellezés alapjául kézzel készített, kétdimenziós vázlatok szolgáltak, amelyeket a szoftverben digitális formába alakítottunk. A 3D-modellek elkészülte után kiemelt figyelmet fordítottunk azok exportálására. Az AR-alkalmazásunk specifikus követelményeihez igazodva olyan fájlformátumot választottunk, amelyet a rendszerünk képes feldolgozni. Ennek során gondoskodtunk arról, hogy a 3D-modellek mérete és térbeli elhelyezkedése pontosan megfeleljenek a valós világban mért értékeknek, így biztosítva a virtuális és a fizikai környezet hiteles integrációját. A méretarány és a térbeli orientáció precíz beállítása kulcsfontosságú volt ahhoz, hogy a virtuális objektumok természetesen illeszkedjenek a felhasználó környezetébe, és a lehető legrealisztikusabb vizuális élményt nyújtsák.

A fejlesztés során létrehozott 3D-modelleket egy központi modelladatbázisban tároltuk. Ez a tároló olyan, mint egy virtuális raktár, ahol minden egyes modellnek megvan a maga egyedi azonosítója és leírása. Ennek köszönhetően a modellek könnyedén kereshetők és újra felhasználhatók különböző projektekben. Így például egy egyszer elkészített karaktermodell többször is megjelenhet

különböző játékban, vagy akár egy animációs filmben is. Az 1. kép egy tipikus példát mutat: egy játék közben megjelenő 3D-karaktert, valamint a hozzá tartozó jelkulcsot, amely a játék motorjának segít a modell megfelelő megjelenítésében és animálásában.



1. kép: Jelkulcsfelismerés és 3D-modell megjelenítése a kiterjesztett valóságban (Soproni Egyetem, 2024)

A kidolgozásra került pályaorientációs támogató rendszer az MTMI-területekre vonatkozó kérdések keverékét tartalmazta, amelyek megválaszolásával kapták meg a játékosok a virtuális szobából való kijutáshoz szükséges kódot.

A játék rugalmasan használható, mivel a pedagógus (játéktervező) az általa megjelölt tématerületekhez igazíthatja a kérdéseket, készíttetheti el a 3D-objektumokat és állíthatja össze a játékot. A játék a kérdések és a virtuális objektumok kapcsolatrendszerén keresztül nehezíthető, amely képessé teszi a rendszer adaptációját a különböző korosztályok részére.

A projekt során a játék a célkorosztály mellett – amely elsősorban általános iskolai megjelenést jelentett – a fiatal felnőttek körét is megfogta. A mobil IT (információs technológia)-eszközök, mobiltelefonok használata az általános iskolás korosztály esetében éppúgy beépült a mindennapokba, mint a fiatal felnőtteknél, így ez a fajta eszközhasználat pozitív motivációs változást eredményez. A korosztályi sajátosságokat figyelembe véve, a kérdésekre adható válaszok megtalálását segítő jelkulcsok grafikai elemként jelentek meg, de az applikáció szövegrészt is képes felismerni.

A projekt keretében az AR-szabadulószoba kidolgozott játéka több helyszínen, több korosztály számára volt elérhető. Általános iskolák, középiskolák, köztéri helyszínek, valamint zenei fesztiválok keretében, az általános iskolástól a felnőtt korosztályokig, háromezer feletti játékos használta a mobil rendszert (utaztatható csomag), amely a mobil IT-eszközöket és a jelkulcsokat megjelenítő táblákat tartalmazta (2. és 3. kép).



2. kép: A MATEMI-szabadulószoba mobil rendszere
(Forrás: Horváth T.)



3. kép: Fiatal és felnőtt korosztály a MATEMI-szabadulószobában
(Forrás: Horváth T.)

Bemutatójáték a MATEMI-szabadulószobában

A projektben kidolgozott feladatsor fejlesztésénél elsődleges cél volt a játékban rejlő potenciál bemutatása, a projektben vállalt feladatok teljesítése, valamint a multidiszciplinaritás. Szintén kiemelt szempont volt a játékidő szinten tartása, amely a projektmegvalósításban játszott fontos szerepet. Érdemes megjegyezni, hogy a rendszer használata során a játékidőt korosztályi sajátosságoknak megfelelően szükséges megállapítani, vagy korlátossá tenni.

A kérdésekre adott válaszok a szobából való kijutás kódját adták meg. A játék akkor ért véget, ha a játékvezető a gyűjtőlapon rögzített eredményt elfogadta. A kezdőjátékban a kijutás kódja egy telefonszám volt. A játék során a játékosok kiterjesztett valóság segítségével válaszolhatnak a feltett kérdésekre, amelyekre kapott válasz a telefonszám egy száma. A kérdések sorrendje azonban nem határozza meg a számok sorrendjét (1. táblázat).

Sorszám	Kérdés	Válasz
1	Mi az egyenlet megoldása? Mennyi az x?	
2	Mennyi a matematikai állandó első tizedesjegyének értéke?	
3	Mennyi a szorzás eredménye?	
4	Hányféle háromszög szerkeszthető a megadott adatokból?	
5	Hány szénatom található a molekulában?	
6	Mennyi az élőlény lábainak száma?	
7	Legalább hány háromszögből építhető fel az alakzat?	
8	Mi a szám alakja a tízes számrendszerben?	
9	Hány szirma van a virágnak?	
10	Mi a számegyenesen lévő legkisebb szám?	

Kérdések sorrendje:										
Válaszok:										

1. táblázat: A bemutatójáték gyűjtőlapja és az eredménytáblázat

Eredmények

A MATEMI szabadulószobát a pályázati időszak alatt több korosztály próbálta ki és játszotta különböző helyszíneken. A fiatal felnőtt korosztály 2017, 2018, illetve 2019-ben a Strand Fesztiválon, 2017-ben a VOLT Fesztiválon találkozott a játékkal. 2017 és 2018-ban a Soproni Egyetem programjai között, a Kutatók éjszakáján a családoknak is lehetősége volt kipróbálni a szabadulószobát. A játék megjelent a 2018. évi budapesti Educatio Szakkiállításon is.

A rendszer, rugalmasságának köszönhetően, kiválóan alkalmas mind egyéni, mind csoportos játékok lebonyolítására. Legyen szó akár versenyzős, kooperatív vagy szabad formátumú játékokról, a lehetőséget adott a megfelelő kialakításra. Az egyéni játékok során a résztvevők saját tempójukban, egymástól függetlenül élvezhetik a játék nyújtotta élményt. A csoportos játékok esetében lehetőség van arra, hogy a játékosok csapatokba szerveződve, közösen érjék el a kitűzött célokat. A kooperatív játékok során a csapatmunka és az összefogás a kulcs a sikerhez. A rendszer valós idejű visszajelzéseket nyújt a játékosoknak, így folyamatosan nyomon követhető a csapatok teljesítménye.

Az iskolalátogatások alkalmával iskolánként 6-8 osztálynyi tanulónak volt lehetősége ismeretterjesztő előadással összekapcsolt játékra Berzence, Nagyatád, Tamási és Szigetvár településeken. A helyszínek kiválasztásakor a pályázati kiírásnak megfelelően a hátrányos helyzetű régiók érintése, a programba való bevonása is cél volt. Az iskolalátogatások előzetes egyeztetést követően történtek, ahol a tanulók nyíltnap-jelleggel, órai keretek között kapcsolódtak a programba. A játékidő ebben az esetben a játékvezető iránymutatásai mellett könnyebben kezelhető, kordában tarható volt, így az egy helyszínen történő nagyszámú résztvevő játéklehetősége biztosítható volt. A próbajáték megmutatta, hogy a pedagógus játékvezetése mellett, a keretek közé szorított játékidő ellenére is, beépíthető a játék az osztálytermi tanulási folyamatba. Ez a gyakorlati tapasztalat igazolja, hogy a tanítási folyamat részegységei játékosíthatók: az iskolai óra menetét érintően értelmezhetjük a tartalmi gamifikációt (Jaskóné, 2020).

Vegyes korosztályi részvétel jellemezte a pályázati időszakban lebonyolított élményközpontú szakmai napokat, amelyeket városlátogatások formájában rendeztek meg. Ezek alkalmával, az előre egyeztetett helyszínekre vonatkozó területfoglalási engedély birtokában, kültéri kitelepülések történtek, ahol a játékban való részvételt elsősorban az önálló motiváltság vezérelte éppúgy, mint a zenei fesztiválok esetében. Bár az iskolalátogatásokon a gyerekek osztályokra bontva vettek részt a játékon, nem pedig egyénileg választható módon, nem volt tapasztalható különbség a két, alapvetően különböző résztvevő csoport motiváltsága között. A játék újszerűsége, az IT-mobileszközök használata érdekessé tette a feladatmegoldást, és a teljes játékidő alatt megmaradt a játékosok motiváltsága. Az újszerűség szerepe a motivációban nem kétséges. A játékosítás a felsőoktatásban résztvevők számára is motiváló tényező (Tarpataki & Mikáczó, 2022). Egyetemi szintű oktatásban a játékosítás az informatika területén is motiváló tényező (Jurgelaitis et al., 2019). A vegyes korosztályú részvétel mellett az egyes játékosok iskolai végzettsége, a próbajátékban érintett tudományterületek függvényében a játékidő a kérdéssor kialakításánál tervezett 15-20 perctől jelentősen eltérhetett 10-60 percig terjedő tartományban (tapasztalati értékek, az egyes játékidők nem kerültek rögzítésre).

A játék alkalmazása során az is bizonyossá vált, hogy a játéktervezéskor figyelembe kell venni a célkorosztály alaptudását, terhelhetőségét, mivel ez jelentős hatással van a játékidőre. A túlzottan hosszúra tervezett játékidő kontraproduktív lehet – az újszerű technológia alkalmazása ellenére – a motiváció erősítésében. Minden esetben javasolt figyelembe venni a játékkal megcélzott korosztály korosztályi sajátosságait. Ebben a konstrukcióban a játékidő a kérdések számával, összetettségével, a szimbólumok és virtuális modellek közötti felismerhető kapcsolatokkal változtatható. A hagyományos oktatásba való beépítéskor ajánlott a rövidebb játékidő alkalmazása.

A teljes elérési szám, azaz a játékot játszók száma 2500 fő fölött volt. A tapasztalatok azt mutatták, hogy nemcsak a fiatalabb korosztálynál bizonyult megfelelő motivációs tényezőnek a kiterjesztett valóság alkalmazása, hanem az idősebb, nem „digitális bennszülött" korosztályok esetében is.

Az MTMI-területeket érintő kérdéssor kialakítása rámutatott, hogy a céltudományok területén alkalmazható a kombinált játék az oktatásban, és a digitális eszközök alkalmazása a kiterjesztett valóság segítségével a hagyományos osztálytermi környezet kitágítását teszi lehetővé. A mobil rendszer ezen felül biztosítja a kombinált játék külső helyszíneken történő eredményes alkalmazását. Papp (2010) a VR (virtuális valóság) megjelenésekor, az okoseszközök hazai elterjedésének kezdetekor rámutatott, hogy akár olyan területeken is van létjogosultsága a virtualitást támogató eszközök oktatásba való beépülésének, mint a természettudományok.

A modul jellegű rendszernek és a rugalmas játéktervezésnek köszönhetően tudományterületre, illetve munkaformára igazítható. Az általunk kialakított kérdéssort mind egyénileg, mind pedig csoportos formában játszották a résztvevők. A csoportos forma lehetőséget ad a kooperatív játszva tanulásra, amely még tantermi körülmények között is rejt magában újszerűséget, segítségül hívva a digitális kiterjesztett valóság nyújtotta lehetőségeket.

Összefoglalás

Esettanulmányunkban rámutattunk, hogy Soproni Egyetem EFOP-3.4.4-16-2017-00027 pályázatában megvalósult kiterjesztett valósággal kombinált szabadulószoba több korosztály számára alkalmas az MTMI-területek esetében a pályaorientációra, valamint az oktatás támogatására. A rendszer modulszerűsége, rugalmassága alkalmas tanórai környezetben történő adaptációra. Technikai újszerűsége emeli a fiatal korosztályok motiváltságát.

A kifejlesztett alkalmazás potenciálisan tovább fejleszthető egyéni igények szerint minden érintett tudományterületen. A játék, rugalmasságának

köszönhetően, finomhangolható nehézségi szintek, játékidő és alkalmazási helyszínek függvényében.

A kifejlesztett játékot több helyszínen, több korosztály számára elérhetővé tettük, következtetéseinket pedig a gyakorlati tapasztalatok alapján vontuk le.

Felhasznált irodalom

Barnucz N. (2020). A kiterjesztett valóság alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre, *Educatio*, 29(4), 644-652.
DOI: https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.4.9

Chess, S. (2014). Augmented regionalism: Ingress as geomediated gaming narrative. *Information, Communication & Society*, 17(9), 1105-1117.
URL: https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.881903

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. & Dixon, D (2011). Gamification. Using Game-Design Elements in Non-Gaming Contexts. In: Tan, D. , Begole, B. & Kellogg, W. A. (eds.). *CHI'11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 2425-2428. ISBN 978-1-4503-0268-5
DOI: https://doi.org/10.1145/1979742.1979575

Forgó Z., Gál K., Pásztor J., Egyed-Faluvégi E. (2024). Kiterjesztett valóság a műszaki oktatásban In: *XXXII. Nemzetközi Gépészeti Konferencia* – OGÉT 2024, Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság, 2024, 118-123. ISSN 2668-9685
URL: https://tinyurl.com/58vjy29h

Jaskóné Gácsi, M. (2020). Gamifikáció a pedagógiában. *Mesterséges Intelligencia – Interdiszciplináris Folyóirat*, 2(1), 83-91.
DOI: https://doi.org/10.35406/MI.2020.1.83

Juhász Cs., Muhi K. & Johanyák Zs. Cs. (2018). Eddie – 3D szkennelés és kiterjesztett valóság oktatási célra, *Műszaki Tudományos Közlemények*, 11. k., 93-96.
URL: https://doi.org/10.33895/mtk-2019.11.19

Jurgelaitis, M., Čeponienė, L., Čeponis, J. & Drungilas, V. (2019). Implementing gamification in a university-level UML modeling course: A case study. *Computer Applications in Engineering Education*, 27(2), 332-343.
DOI: https://doi.org/10.1002/cae.22078

Kovács, E., Manojlovic, H., & Pinter Krekic, V. (2022). The Relationship Between Students' Collaborative Problem Solving and the Escape Room. *Évkönyv*, 17(1), 46-61.
DOI: https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2022.4

Kovácsné Pusztai K. (2018). *Játékosítás (gamification) az oktatásban*. InfoDidact 2018: Informatika Szakmódszertani Konferencia
URL: https://tinyurl.com/2s44s6ee

López-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E. & Quemada, J. (2019). Examining the Use of an Educational Escape Room for Teaching Programming in a Higher Education Setting. IEEE Access, 31723-31737.
DOI: https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2902976

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Manojlovic, H., & Kovács, E. (2022). A szabaduló szoba, mint oktatási módszer. In: Karlovitz, J. T. (ed.). *Szakmódszertani és más pedagógiai tanulmányok*. International Research Institute, Komárno, 330-340. ISBN 978-80-89691-75-3
URL: https://tinyurl.com/2wxkebn2

Papp, J. (2010): A természettudományok oktatásának javításáért, avagy a virtuális valóság lehetséges szerepe az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(3-4), 104-114.
URL: https://tinyurl.com/2faynk9f

Pásztor, J., & Bak, G. (2020). Z generáció online: Közösségi média használat, FoMO és a társas kapcsolatok közötti összefüggések. In: Szabó, Cs (szerk.). *XXIII. Tavaszi Szél Tavaszi Szél – Spring Wind 2020. Konferencia: Tanulmánykötet*. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest, 509-520. ISBN: 978-615-5586-72-9
DOI: https://doi.org/10.23715/TSZ.2020

Soproni Egyetem. (2024. október 22). Facebook.com. Forrás: Atomy & MaTemi (atomy.matemi):
URL: https://www.facebook.com/atomy.matemi

Tarpataki, E. & Mikáczó, É. (2022). Lépések az élményalapú oktatás irányába : A játékosítás határmezsgyéjén a számvitel alapjai tárgy oktatásában. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, 53(12), 45-55.
DOI: https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.12.04

DOI: 10.35511/978-963-334-545-0-24 Pásztor Enikő Judit (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről : A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2024, 351-365



Fajáték terméktervezésének folyamata és lézeres gyártása

Antal Mária Réka[1] – Nagy Vivien[2] – Horváth Péter György[3]

[1]Soproni Egyetem, Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar, Kreatívipari Intézet
egyetemi docens 0009-0001-6389-7615
[2]Soproni Egyetem, Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar, Kreatívipari Intézet
PhD-hallgató
[3]Soproni Egyetem, Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar, Kreatívipari Intézet
habilitált egyetemi docens 0009-0005-4314-4738

KEYWORDS
- *toy*
- *design*
- *function*
- *laser machining*
- *wooden toy manufacturing*

ABSTRACT

Product design of wooden toys and their laser manufacturing process | The overview paper presents the main aspects of wooden toy design and modern technological approaches to manufacturing, with a special focus on laser machining. It highlights the importance of design methodology and its use, and the preference for thinking in terms of function in design. Safety, aesthetics, functionality and developmental skills are primary considerations in the design of modern wooden toys. All this can be achieved by using advanced laser technology in our manufacturing process. Laser manufacturing is an effective tool for precision manufacturing of wooden toys, while contributing to a more environmentally friendly production method and a more sustainable future.

KULCSSZAVAK
- *játék*
- *tervezés*
- *funkció*
- *lézeres megmunkálás*
- *fajáték-gyártás*

ABSZTRAKT

Ezen áttekintő tanulmány bemutatja a fajátékok tervezésének főbb mozzanatait, valamint a gyártás modern technológiai megközelítéseit, különös tekintettel a lézeres megmunkálásra. Rámutat a tervezés módszertanára és használatának jelentőségére, arra, hogy a tervezés során a funkciókban való gondolkodást részesítjük előnyben. A modern fajátékok tervezése során elsődleges szempontok a biztonság, esztétika, funkcionalitás, valamint a fejlesztő készség biztosítása. Mindezt a gyártási folyamat során használt korszerű lézeres technológiával meg tudjuk valósítani. A lézeres gyártás hatékony eszközként szolgál a fajátékok precíziós előállításában, miközben hozzájárul a környezetbarát termelési módszer és egy fenntarthatóbb jövő biztosításához.

Bevezetés

Tanulmányunk áttekintő jellegű tanulmány, mind a módszertan leírása, mind a gyártástechnológia bemutatása tekintetében. Áttekintő jelleggel mutatjuk be a játéktervezés főbb mozzanatait, követve a terméktervezés módszertanát, valamint a lézeres technológia alkalmazhatóságát a fajátékgyártás terén.

[1]e-mail: antal.maria.reka@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky u. 4., Hungary
[2]e-mail: nagyvivien@phd.uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky u. 4., Hungary
[3]e-mail: horvath.peter.gyorgy@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky u. 4., Hungary

A játék

A játék egy sajátos emberi tevékenység, amely áthatja egész életünket, számtalan változatában fordul elő az életünk során, és mindig az adott életkorhoz kötődő szerepeket tölt be. Gyermekkorban a játék a legfontosabb élettevékenység. Segíti a gyermek személyiségének kibontakozását és ezen keresztül nyomon követhető a fejlődési szintje is. A gyermek fejlődésével egyidőben megváltozik a játék formája, tartalma és szintje. Ahogy a gyermek felnő, a játék szerepe átalakul. Felnőttként a játék már nem a személyiség alapvető fejlődésének az eszköze, hanem inkább szabadidős tevékenység, stresszlevezetés vagy a kreatív önkifejezés módjává válik. A felnőttek által játszott játékok formái eltérnek a gyermekkorban megszokottakétól, gyakran intellektuális kihívásokat rejtenek, társasági interakciókat segítenek vagy éppen az önfeledt szórakozás eszközeként szolgálnak. A játék egyrészt segíti a kikapcsolódást, másrészt visszahat az egyén szociális és kulturális fejlődésére, tovább gazdagítva a műveltségi szintet. Összességében a játék nemcsak gyermekkorban, hanem felnőttkorban is meghatározó szerepet tölt be életünkben, más-más funkcióval és jelentéssel bír (Hocza & Bóka, 2013).

Az ipari forradalom a játékgyártás vonatkozásában is jelentős fellendülést hozott a 19. század végén. E téren is megjelent a tömegtermelés, amely a gyártókat mindinkább a népszerű játékok további fejlesztésére vagy új játékszerek megalkotására ösztönözte. A 19. században megjelentek az állandó játékboltok (Radi, 2020). A 20. század első évtizedének végére egyértelművé válik, hogy a gyermek karácsonyi ajándéka a játék lesz (Tészabó, 2003). A játék ünnepi ajándékká válása 1871-ben jelenik meg Magyarországon.

Barthes már a 20. század második felében hangsúlyozza, hogy a játékszerek legeszményibb alapanyaga a fa, „mindig lényegi és örökké tart” (Barthes, 1983). A 20. század megújuló játékszemlélete a fából készült, meleg anyagú és színvilágú kreativitást igénylő játékszereket részesíti előnyben (Tészabó, 2003).

Manapság is a játékok kiemelkedő része valamilyen faanyagból készül. Ahhoz, hogy a fából készült termékeket le tudják gyártani, meg kell tervezni azokat. A fából készült termékek tervezése egy összetett folyamat. Napjainkban az egyre fontosabbá váló környezettudatosság, a fenntarthatóság is része ennek a terméktervezési folyamatnak. Tanulmányunkban bemutatjuk a fából készült játékok tervezési folyamatának lépéseit, valamint a korszerű gyártáshoz felhasználható lézeres technológiát.

Tervezési módszertan

A fajátékok tervezésének folyamata egy olyan átgondolt és összetett folyamat, amely során a kreatív és átfogó gondolkodás kialakításán kívül szükséges még a tervezés lépéseinek elsajátítása, terméktervezési gondolkodásmód kialakítása, gyakorlati alkalmazás, a termék megalkotása az ötlettől a modellig, a prototípustól egészen a sorozatgyártásig. Az alkalmazott tervezési módszertan az értékelemzésre alapozott terméktervezés módszertana. Ez a módszertan az értékelemzésben használatos termék-funkció kategóriákra épül és figyelembe veszi a környezetben értelmezett életciklusokat is. A terméktervezési folyamatban négy szakaszt különböztetünk meg, így az előkészítő, az információs, az alkotó és a megvalósítási szakaszt. Az *előkészítő szakasz* a termékkiválasztásnak, illetve a feladat meghatározásának lépését, a team összeállítását és a munkaterv elkészítését tartalmazza. Az *információs szakasz* a terméktervezés legnehezebb lépéseit foglalja magába, itt vizsgáljuk meg, hogy a kiválasztott termékkel szemben mi a vásárló elvárása, milyen igények, illetve szükségletek elégítik ki a vásárlót. Ehhez az igényeket termékfunkciókká kell alakítani és meghatározni azt a funkció- és költségviszonyt, amely a legoptimálisabb mind a vásárló, mind az előállító számára. Az igényeket funkciókkal elégítjük ki, úgyhogy funkcióhordozókat tervezünk a funkciók hordozására. Ez pedig maga a termék, esetünkben a játék. A termék piaci sikerét az határozza meg, hogy a beletervezett funkciók milyen mértékben elégítik ki a vásárlói igényeket. Csupán annyi, és nem több, funkciót szükséges meghatároznunk, amely éppen a vásárló igényeinek és a vállalkozó elvárásainak megfelel. A funkciók megfogalmazása után, azok rendezése következik. A funkciókat strukturáljuk, egy hierarchikus rendbe soroljuk. Ennek elvi alapjai a morfológiában találhatók, miszerint a termékek részei morfológiai séma szerint rendezhetők. Meghatározhatjuk azokat a fő elvárásokat, amelyek miatt a vásárló hozzá akar jutni a termékhez. Ezek lesznek a fő funkciók. A funkcióhalmaz többi elemét a fő funkció alá rendezhetjük, különböző szintekre. Ezt nevezzük funkciófának vagy funkció sémának. A funkciók feltárását, meghatározását a funkciók strukturálásával együtt is végezhetjük, vagyis rögtön a funkciófa szerint megállapíthatjuk az igényeket kielégítő funkciókat. A funkcióban való gondolkodás, a funkciók megfogalmazása a terméktervezés és termékfejlesztés módszertanának alapvető feltétele. A következő szakasz az *alkotó szakasz*, amelyben tervezési módszerek alkalmazásával, a tervezett funkciók figyelembevételével (súlyozott rangsor készítése) ötletek feltárása, változatok képzése történik, majd a legjobb megoldás kiválasztása. A *megvalósítás* a terméktervezés utolsó szakasza, amely konstrukciós munkával, technológiai -gyártásszervezési kérdésekkel, gyártási dokumentációk elkészítésével foglalkozik. Cél a dokumentációk alapján legyártható termék kialakítása (Hegedűs & Kő, 2001).

Tervezési folyamat

A fajátéktervezés egy kreatív és sokoldalú folyamat, amely során arra törekszünk, hogy biztonságos, esztétikus, hasznos és fejlesztő játékokat hozzunk létre adott korosztály számára. A fajátékok természetes anyagokból készülnek, ezek és az alkalmazott technológiák teszik környezetbaráttá, fenntarthatóvá és időtállóvá őket. A tervezés során számos szempontot szükséges figyelembe venni, így a célcsoportot, a biztonságot, az anyagválasztást, a funkcionalitást, a fejlődést, az egyszerűséget, az esztétikát, a modularitást, az interakciót, a fenntarthatóságot és a környezeti szempontokat, az interaktivitást és a kapcsolatépítést.

A fajáték tervezésekor elsődleges szempont az, hogy kinek szól a játék. A kisgyermekek számára tervezett játékok más tulajdonságokkal rendelkeznek, mint az idősebb gyerekek vagy felnőttek számára készítettek. Például a kisgyermekek számára a nagyobb méretű, könnyen megfogható fajátékok az előnyösebbek, amelyek segítik a finommotoros képességek fejlődését, míg az idősebb gyerekek számára a bonyolultabb, gondolkodást igénylő játékok fontosak. Mivel a fajátékokat gyakran kisgyerekek használják, rendkívül fontos, hogy megfeleljenek a biztonsági előírásoknak. Ilyen szempontból a faanyag megmunkálása után a felületnek simának, szilánkmentesnek kell lennie, hogy ne okozzon sérülést. Az éleket le kell kerekíteni, a felületkezeléshez biztonságos, nem mérgező anyagok használata a megengedett. Be kell tartani szigorúan az előírásokat.

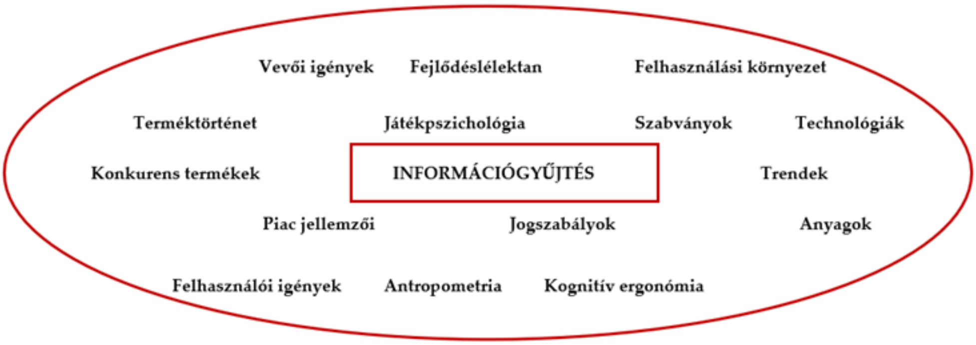
A leggyakrabban használt faanyagok közé tartozik a bükk, a juhar, a tölgy, a fenyő, mivel ezek tartósak és könnyen megmunkálhatók. A fajátékok sokszor egyszerű, minimalista megjelenésűek, ami segíti a gyermek kreativitásának és képzelőerejének a kibontakozását. A természetes faanyag vonzó ereje, esztétikai megjelenése, illata, tapintása, mind hozzájárul ahhoz, hogy a fajátékok népszerűvé váljanak. Az esztétikai szempontok közé tartozik a fa textúrája, a színek és formák harmóniája. A jól megtervezett fajáték nemcsak szórakoztató, hanem hozzájárul a gyermekek különböző készségeinek fejlesztéséhez, mint amilyen pl. a kéz-szem koordináció, a térbeli érzékelés vagy a logikai gondolkodás.

A Montessori- és Waldorf-játékok jó példák arra, hogy hogyan lehet a fajátékok tervezését összehangolni a gyermekek természetes tanulási folyamataival. Sok fajáték moduláris kialakítású, ilyenkor a különböző modulok könnyedén összeilleszthetők, így a gyerekek különböző variációkat (építményeket) hozhatnak létre. Ez a típusú játék a kreatív gondolkodást, a problémamegoldó készséget és az együttműködési képességet fejleszti. A fajátékok nemcsak egyéni, hanem csoportos játékra is ösztönöznek. A társas kapcsolatok építése és a közös játék öröme fontos szerepet játszik a szociális készségek, az együttműködés és kommunikáció fejlesztésében.

A fajátékok tervezésénél, mint minden más termék esetében, egyre nagyobb szerepet kap a fenntarthatóság. Fontos, hogy a felhasznált faanyag fenntartható forrásból származzon, lehetőleg alkalmazzunk újrahasznosított vagy biológiailag lebomló anyagokat, a gyártás során keletkezett hulladékot minimalizáljuk, részesítsük előnyben a helyi forrásokból származó faanyagokat. Az információgyűjtést mindezekre alapozzuk.

Információgyűjtés

A cél meghatározása után a tervezési folyamat mindig információgyűjtéssel kezdődik. Az 1. ábrán látható, hogy egy gyermekjáték tervezéséhez mely területekről szükséges információkat gyűjteni. Ehhez azonban információforrások is kellenek, mint a piackutatás, szakértői interjúk, statisztikák, szakkönyvek, tanulmányok, katalógusok, vevői kérdőívek, internet, folyóiratok, megfigyelés, gyártók megkérdezése, adatbázisok, jogtárak, atlaszok, elárusító helyek (Vidovics & Mezeiné, 2006).



1. ábra: Információgyűjtés gyermekjáték tervezéséhez

Az információgyűjtés célja elsősorban a tervezett termék, illetve annak műszaki, gazdasági, humán és normatív környezetének, továbbá tárgyi és felhasználási környezetének a megismerése. Gyermekjáték tervezése esetén az információgyűjtés elemei információkat szolgáltatnak a tervezés előkészítéséhez. Az alábbiakban felsoroljuk, hogy milyen elemek tartoznak ide (Vidovics & Mezeiné, 2006):

- *konkurens termékek elemzése:* a piacon fellelhető játékok típusai, csoportjai, jellemző kialakítások, formák, színek, anyagok, árak, csomagolási módok, feltüntetett termékinformációk;
- *termékkörnyezet azonosítása, elemzése:* tipikus használati helyszínek, jellemző kultúrkörnyezet, illeszthetőségi, kompatibilitási, bővítési lehetőségek, konkurens termékek termékkörnyezete;

- *trendek azonosítása:* általános fejlődési irányok, divat, kapcsolat a kulturális trendekkel;
- *felhasználási környezet elemzése:* jellemző felhasználási felületek, használati és tárolási körülmények, tönkremeneteli módok és kockázatok, termékbiztonsági tényezők, csomagolási kívánalmak;
- *vevői igények azonosítása:* vásárló elvárásai, vásárlást befolyásoló tényezők, vásárló és felhasználó azonosítása;
- *felhasználói igények azonosítása:* a gyermek elvárásai, élvezeti tényezők, lehetséges fejlesztési irányok;
- *piaci jellemzők azonosítása:* piaci szereplők (fejlesztés, gyártás, elosztás), piac felosztása, szegmentálás;
- *jogszabályi környezet elemzése:* fogalmi meghatározások, a vonatkozó területi jogszabályok (fogyasztóvédelem, jelölések, termékbiztonság), termék és csomagolás információtartalma és annak megjelenítésére vonatkozó előírások;
- *szabványok azonosítása:* a termék kialakítását, az anyag- és technológiaválasztást befolyásoló szabványok előírásai, a gyermekjátékok csomagolására vonatkozó elnevezések és előírások, a fa- és textilipari, illetve csomagolástechnikai műszaki dokumentációk szabályos jelölésrendszere;
- *terméktörténet elemzése:* a gyermekjáték fejlődése, korok és kultúrák jellemző játékai, anyagok és technológiák változása, timeline;
- *fejlődéslélektan tanulmányozása:* a gyermek szellemi fejlődésének fázisai, kornak megfelelő és elvárható tudás;
- *játékpszichológia tanulmányozása:* a játék célja, fontossága, játékmódok, technikák, a játékfejlesztő mechanizmusa;
- *kognitív ergonómia tanulmányozása:* a gyermek énképe, világképe, figyelem, korjellemzők;
- *antropometriai adatgyűjtés:* a gyermek statikus testméretei, a gyermek dinamikus testméretei, az adatok területi megoszlásai;
- *anyagok:* szériagyártásban alkalmazott vagy alkalmazható anyagok jegyzéke, azok előnyös és hátrányos tulajdonágai, az anyagok kereskedelemben beszerezhető szabványos kiszerelései;
- *technológiák:* szériagyártásban alkalmazott vagy alkalmazható technológiák jegyzéke (formaadás, kötések, bevonatok, csomagolás).

Követelményjegyzék és funkciófa

A sikeres tervezés feltétele a feladat alapos megismerése, a tervezési célok körülírása, a lehetséges információs csatornák összegyűjtése, információk rendszere-

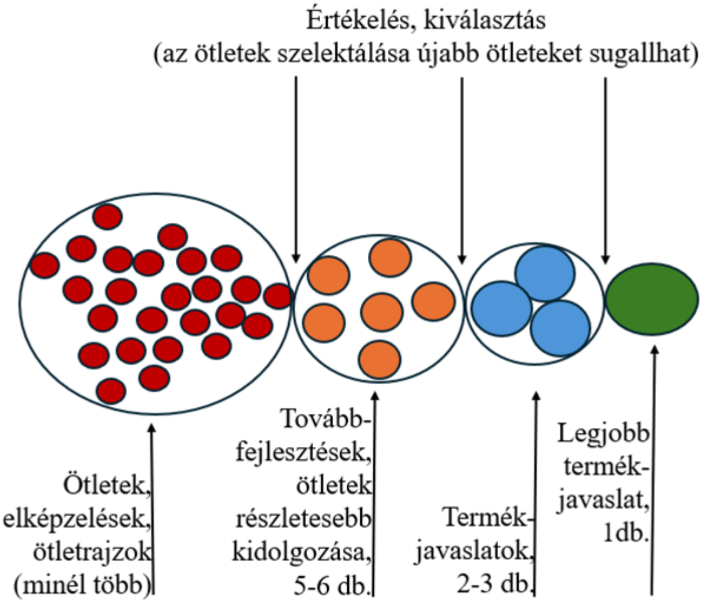
zése, feldolgozása és kiértékelése. Mindezeket egy követelményjegyzékbe foglaljuk össze. A követelményjegyzék a termék tervezését vagy fejlesztését végig kísérő dokumentum, amelyben a tervező – a megrendelővel folyamatosan együttműködve – rögzíti a felmerülő igényeket, célokat, elvárásokat, valamint azon peremfeltételeket, amelyeket a terméknek teljesítenie kell. E célból a terméket felruházzuk funkciókkal. A korszerű terméktervezés folyamatában a funkciók játszszák a fő szerepet. Értelmezésünk szerint a termékfunkciók kapcsolatot teremtenek a vevő, tervező, gyártó és kereskedő között. A kielégítendő funkciók összegyűjtését segíti a funkciók szintekre rendezése. Az így kapott funkciófa vagy funkcióséma az igénykielégítés modellezését szolgálja (Hegedűs & Kő, 2001). Először a fő funkciókat határozzuk meg, majd a részfunkciókat, ezután pedig a részfunkciók részfunkcióit. A 2. ábrán a fajáték funkciófája látható.

- F_1 Ergonómiai igényt kielégít
  - F_{11} Emberi méretekhez igazodik
    - F_{311} Funkcionális méreteket tartalmaz
    - F_{312} Kényelmes használatot biztosít
  - F_{12} Szabványoknak megfelel
    - F_{321} Biztonságos használatot tesz lehetővé
      - F_{1211} Balesetet kizár
      - F_{1212} Előírásoknak megfelel
  - F_{13} Mentálhigiéniai igényeket kielégít
    - F_{131} Tisztíthatóságot biztosít
- F_2 Esztétikai igényt kielégít
  - F_{21} Esztétikai élményt nyújt
    - F_{211} Színvilágot tartalmaz
    - F_{212} Stílust hordoz
      - F_{2121} Divatot követ
      - F_{2122} Trendeknek megfelel
  - F_{22} Speciális esztétikai igényt kielégít
    - F_{221} Használatra nevel
    - F_{222} Ízlést alakít
  - F_{23} Pszichológiai igényt kielégít
    - F_{231} Érzelmeket kelt
      - F_{2311} Viselkedést befolyásol
      - F_{2312} Figyelmet felkelt
      - F_{2313} Játékra ösztönöz
    - F_{232} Hangulatot áraszt
- F_3 Játszást segít
  - F_{31} Szórakozást nyújt
    - F_{311} Élményszituációt segít
    - F_{312} Társas interakciót segít
  - F_{32} Játékhangulatot hordoz
    - F_{321} Játékvilághoz illeszkedik
    - F_{322} Játékjegyeket hordoz
- F_4 Tanulást segít
  - F_{41} Kreativitást növel
    - F_{411} Ismeretbővítést lehetővé tesz
    - F_{412} Önmegvalósulást lehetővé tesz
  - F_{42} Készségfejlesztést segít
    - F_{421} Logikai érzéket fejleszt
    - F_{422} Műveltségi szintet fokoz
- F_5 Ökológiai igényt kielégít
  - F_{51} Káros anyagokat nem tartalmaz
    - F_{511} Környezetbarát anyagokból készül
    - F_{512} Anyagok szétválasztását biztosítja
    - F_{513} Minimális anyagféleséget tartalmaz
  - F_{52} Fenntarthatóságot biztosít
    - F_{521} Környezetbarát technológiával készül
    - F_{522} Hosszú élettartamot biztosít
    - F_{523} Visszagyűjtést lehetővé tesz

2. ábra: Fajáték funkciófája

Változatok keresése, továbbfejlesztés, termékjavaslat

A következő lépés a változatok keresése, optimalizálása. Ehhez kijelölünk a funkciófában egy funkciószintet, majd ezen a szinten elemzést végzünk (rangsorolást és súlyozást). Ehhez keressük a megoldásokat. A megoldáskeresés szakaszának célja a követelményeknek legmegfelelőbb termékjavaslat kidolgozása, kiterjedt ötletgenerálásra építve. A megoldáskeresés menetét, az ötlettől a termékjavaslatig, a 3. ábra szemlélteti (Vidovics & Mezeiné, 2006).



3. ábra: Megoldáskeresés

Az ötletek feltárásánál arra kell törekednünk, hogy minél nagyobb számú ötlethalmazt alakítsunk ki. Cél olyan megoldási változatok keresése, amelyek potenciálisan magukban hordozzák a funkciók és követelmények teljesítését. Az egyes megoldási változatokban a termék lényegét kell megjeleníteni. A készségfejlesztő gyermekjáték esetében pl. az ötletelés alapját a játékok típusa, kategóriája, a fejlesztendő készség, a korcsoport vagy az alkalmazandó anyag adhatja meg. Az ötleteket a részletesebb kidolgozás előtt értékeljük. Ez azt jelenti, hogy a legjobb ötleteket olyan mélységig dolgozzuk ki, hogy megfelelő alapot nyújtsanak az értékeléshez, vagyis megítélhető legyen a termék funkciója, léptéke, aránya, mérete, szerkezete, megvalósíthatósága, a gyártás és szerelés módja, az alkatrészek száma. A kiválasztott ötletek kerülnek továbbfejlesztésre (Vidovics & Mezeiné, 2006).

A továbbfejlesztés során elkészülnek a kiválasztott termékjavaslatok látványrajzai, melyek utalnak a megjelenés tulajdonságaira, a működésre és az elemek elrendezésére. Megadásra kerülnek a befoglaló fő méretek. Termékleírást készítünk, mely tartalmazza a koncepció lényegét, a működés leírását, illetve a megvalósításra javasolt anyagokat, technológiákat és az alkatrészek számát. A legjobb termékjavaslat kerül megvalósításra.

Megvalósítás

Nagyon fontos annak az egyensúlynak a megteremtése, amelyet a vásárlói igényeknek megfelelően megtervezett termék gyártási technológiája és a legkorszerűbb gyártás között kell létrehozni. Egy adott technológiát akkor használunk ki jól, ha a gyártáshoz megfelelő színvonalú terméket tervezünk. A fajátékgyártás egyik korszerű technológiája a lézeres megmunkálás.

Fajátékok lézeres gyártása

A lézertechnológia rohamos fejlődése új korszakot nyitott az ipari gyártás számos területén. A precíz, gyors és rugalmas megmunkálási lehetőségeknek köszönhetően a lézeres eljárások egyre nagyobb teret hódítanak a hagyományos módszerek rovására. A lézertechnológiát jelenleg főleg a járműiparban, a hadiiparban és az energiaiparban, valamint az orvostudományban alkalmazzák (Aniszewska, Maciak, Zychowicz, & Zowczak, 2020). Azonban a faipar sem kivétel, sőt, a lézeres megmunkálás számos előnnyel jár ezen a területen is. A fajátékok gyártása egy olyan szegmens, ahol a lézeres technológia számos ponton segíthet a gyártási folyamatok optimalizálásában és a termékek minőségének javításában.

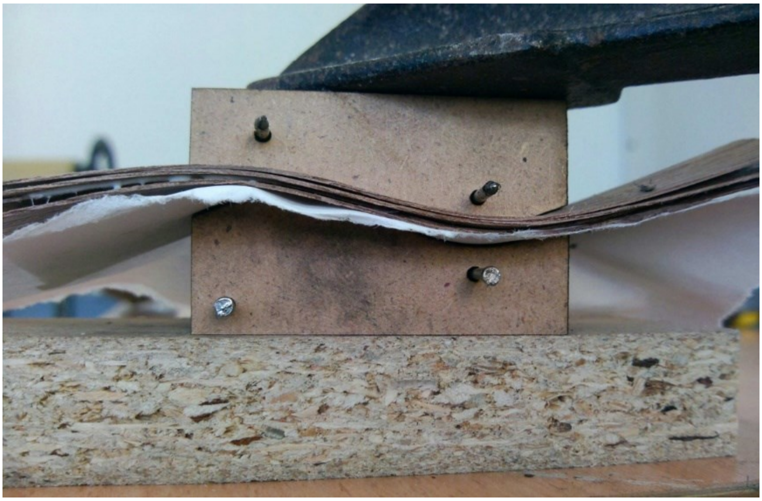
Megmunkálás

A lézeres technológia faanyagok esetén háromféle megmunkálási lehetőséget jelent. Vágást, jelölést és gravírozást. Vágásról akkor beszélünk, ha kellő erősségű fokuszált fénynyalábbal teljes keresztmetszetében átvágjuk az anyagot. Az átvágható vastagság (CO_2 gázlézer, 2”-os fókusztávolságú lencse) csomómentes fenyő (*Pinus sylvestris*) esetén körülbelül 11-12 mm, bükk (*Fagus sylvatica*) anyag esetén 7-8 mm. Több menetben vastagabb anyag is átvágható, azonban ekkor a felületi beégés már jelentősnek mondható, mindenképpen szükséges a felület tisztítása, utómunkája. Kisebb teljesítményű sugárral jelölhetünk, azaz technológiai jelöléseket rögzíthetünk a felületen, ekkor csak a faanyag felső rétegét vágjuk át. A felvitt jelek, jelölések további munkálatoknak lehet az alapja. A rostok átvágásával határolt felületek könnyebben felületkezelhetők, a használt anyag nem fut tovább, ezzel kontúros, felületkezelt területeket kaphatunk. A gravírozás a felületek „marását” jelenti, mikor a kívánt felületen eltávolítjuk az anyag felső rétegét. A megfelelően megválasztott alapanyag érdekes felületi struktúrát (4. ábra) mutat a gravírozási műveletet követően.



4. ábra: Gravírozott fenyőfelület (kirajzolódó évgyűrűszerkezet)

A technológiát egyfelől használhatjuk a gyártás során, mint támogató technológiát, a használandó segédelemek, például sablonok gyártásához. (5. ábra). Alkalmazhatjuk alkatrészgyártáshoz (6. ábra), illetve a teljes termék legyártásához. (7. ábra).



5. ábra: Lézerrel vágott sablon fajáték gyártásához (íves elem idompréselése)



6. ábra: Lézerrel vágott fajátékalkatrész (autó formájú elem festett kivitelben)



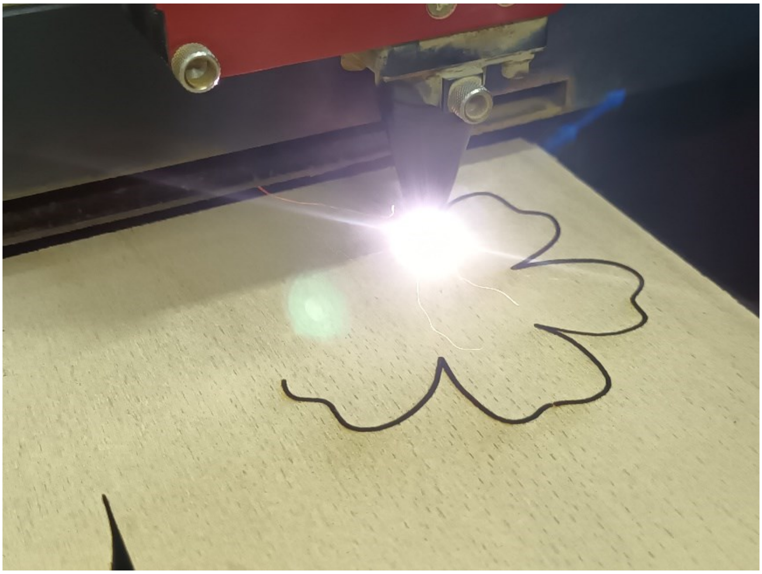
7. ábra: Teljesen lézerrel gyártott fajáték (kézügyességet fejlesztő játék)

Sablonok gyártása során a lézeres vágás, jelölés és gravírozás segítségével rendkívül pontos és összetett sablonok, valamint egyéb segédelemek készíthetők, amelyek a további gyártási folyamatok hatékonyságát növelik. A lézeres technológia lehetővé teszi, hogy a sablonok bonyolult geometriai alakzatokat is tartalmazhassanak, ami a hagyományos módszerekkel nehezen vagy egyáltalán nem

kivitelezhető. A fajátékok alkatrészeinek gyártása során a lézeres megmunkálás szintén számos előnnyel jár. A lézerrel precíz, éles kontúrokkal rendelkező alkatrészek készíthetők, amelyek tökéletesen illeszkednek egymáshoz. A lézeres vágás során keletkező minimális hőhatásnak köszönhetően az anyag megégése növelheti az alkatrész esztétikai értékét is. A lézeres megmunkálás lehetővé teszi, hogy a fajátékokat teljes egészében lézerrel készítsük el. A lézeres vágás, gravírozás és jelölés kombinálásával egyedi, személyre szabott játékok állíthatók elő. A lézeres technológia segítségével a játékokra bonyolult minták, feliratok és grafikák gravírozhatók, amelyek növelik a játékok piaci potenciálját.

A modern gyártási technológiák, így a lézeres megmunkálás is, szorosan összefonódnak a tervezéssel. A terméktervezés digitális környezetben történő megvalósítása lehetővé teszi, hogy a tervezett geometria közvetlenül átvihető legyen a gyártási folyamatba. A CAD-rajzból vagy modellből, a rendszer saját szoftvere segítségével, szerszámpálya generálható. A rajzolás során rögzítjük, hogy mely területeken megy át csak egyszer a berendezés (vágás vagy jelölés), illetve mely területeket pásztázza telibe (gravírozás). A konvertálás után határozhatjuk meg, hogy adott részeken milyen a lézersugár erőssége, illetve a projekciósfej sebessége. A lézersugár intenzitása határozza meg a megmunkálás mélységét és a felületi minőséget. A projekciós fej sebessége befolyásolja a megmunkálás sebességét és a felületi érdességet. A szerszámpálya optimalizálásával a tervező biztosíthatja, hogy a megmunkálás a lehető leghatékonyabb és legpontosabb legyen. A lézeres megmunkálás tervezési folyamata tehát egy összetett feladat, amely a terméktervezéstől a szerszámpálya generálásig terjed.

A munkadarab előkészítése a megmunkálástól függ. Sík elemek esetén ügyelnünk kell arra, hogy valóban sík legyen az alapanyagunk. Főleg vékonyabb (3-5 mm vastagság) rétegeltlemezek esetén gyakori a görbülés, mely teljesen ellehetetleníti a megmunkálást. Megfelelő befogószerkezet és kialakítás esetén hengeres és enyhén kúpos felületeken is végezhetünk megmunkálást. A faanyag felületét érdemes megcsiszolni, így tisztább lesz a megmunkálási kép, a gravírozott és jelölt felületek környezete. A tényleges megmunkálás során a gerjesztett közegünk által kibocsájtott fénysugarat fókuszáljuk és irányítjuk, többnyire tükrökkel, ezzel végezve el a szükséges és meghatározott műveleteket (8. ábra).



8. ábra: A megmunkálás folyamata

Korlátok és kihívások

A lézeres megmunkálás, bár számos előnnyel jár a faanyag megmunkálásában, bizonyos korlátokkal és kihívásokkal is szembesít bennünket. A lézeres vágás során a faanyagot egy rendkívül keskeny zónában érintjük, ami elkerülhetetlenül hőhatást eredményez. Ennek következtében a vágott felületeken égésnyomok keletkeznek, amelyek elszíneződést és a faanyag szerkezetének megváltozását okozhatják. Bár ezek az égésnyomok bizonyos esetekben esztétikai értéket képviselhetnek, például antik hatású felületek létrehozásakor, más esetekben, amikor tiszta, sima felületre van szükség, jelentős hátrányt jelenthetnek.

Az égésnyomok jelenléte számos további kihívást is felvet a gyártási folyamat során. A felületkezelés során például, az égési nyomok miatt, a felület egyenetlenebbé válhat, és a felületkezelő anyagok nem tapadnak egyenletesen. Ez különösen problémás lehet olyan esetekben, amikor a fajátékok felületét festékkel vagy lakkal kívánjuk bevonni. Az égésnyomok miatt a felület színe eltérhet a nem vágott felülettől, ami esztétikai hibákat okozhat (Antal & Horváth, 2023). Emellett az égésnyomok a ragasztási folyamatot is befolyásolhatják, mivel a ragasztóanyag nehezebben tapad az égett felülethez. Ennek elkerülése érdekében a ragasztás előtt az égetett felületeket alaposan meg kell tisztítani és csiszolni, ami további munkafolyamatot jelent.

Összegzés

Összességében a lézeres megmunkálás rendkívül ígéretes technológia a fajátékgyártás területén, ami számos előnnyel jár a hagyományos módszerekhez képest. A lézeres vágás és gravírozás precíziójának köszönhetően bonyolult geometriájú, egyedi mintázatokkal ellátott és tökéletes illeszkedésű alkatrészek készíthetők. A technológia rugalmassága lehetővé teszi, hogy a fa mellett más anyagokat is megmunkáljunk, így a tervezőknek szélesebb körű lehetőségek nyílnak meg a termékfejlesztés során. A lézeres megmunkálás sokoldalúsága révén pedig számos különböző gyártási feladatot egyetlen géppel elvégezhetünk, ami csökkenti a gyártási időt és költségeket. Bár a lézeres megmunkálás termelékenysége egyes hagyományos módszerekhez képest alacsonyabb lehet, a technológia precizitása, rugalmassága és sokoldalúsága miatt egyre népszerűbb választás a fajátékgyártásban. A folyamatos technológiai fejlesztéseknek köszönhetően a lézeres megmunkáló gépek egyre gyorsabbak, pontosabbak és költséghatékonyabbak lesznek, így a jövőben – várhatóan – még szélesebb körben elterjednek a fajátékgyártásban.

Eredmények megvitatása

Tanulmányunkkal elsősorban arra szeretnénk rámutatni, hogy a Soproni Egyetemen található lézeres megmunkálógép segítségével modern fajátékok készíthetők, valamint arra hívnánk fel a figyelmet, hogy a hallgatók el tudják sajátítani a terméktervezés részeként azt a módszertant, amely által innovatív játéktervezés valósítható meg.

A modern fajátékok tervezése során elsődleges szempont a biztonság, az esztétika, a funkcionalitás, valamint a fejlesztő készség biztosítása. Mindezt a gyártási folyamat során használt korszerű lézeres technológiával meg tudjuk valósítani. Ezáltal nemcsak a fajátékok hosszú élettartama biztosított, hanem a tudatosan megtervezett, környezetbarát és kreatív fajátékok hozzájárulnak a gyermekek fejlődéséhez, valamint egy fenntarthatóbb jövő biztosításához.

Felhasznált irodalom

Aniszewska, M., Maciak, A., Zychowicz, & W., Zowczak, W. (2020). Infrared Laser Application to Wood Cutting. *Materials, MDPI,* 13(22):5222. DOI: https://doi.org/10.3390/ma13225222

Antal, M., & Horvath, P. (2023). Kézi és gépi intarziakészítés összehasonlító elemzése. In: Márfai Molnár L. & Pásztory Z. (szerk.). *Az alkalmazott művészeti létmódjai és a kreatív ipar kihívásai napjainkban : Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar tudományos kiadványa*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 162-177. DOI: https://doi.org/10.35511/978-963-334-453-8.Antal_M-Horvath_P

Antal, M. R. (2013). *Funkcióelemzésre alapozott bútortervezés*. Magyar Asztalos- és Faipar : Az országos asztalos- és faipari szövetség hivatalos fóruma, 11, 68-71.

Barthes, R. (1983). *Gyermekjátékok in. Mitologiák*. Európa, Budapest, 65-68. URL: https://tinyurl.com/4rzsz8r4

Hegedűs, J. & Kő, F. (2001). *Az értékelemzésre alapozott terméktervezés módszertana*. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét. URL: https://tinyurl.com/ycyr698u

Hocza, Á. & Bóka, F. (2013). *Testnevelési és népi játékok. I. A játéktörténet*. Jegyzet. Szegedi Egyetem. Szeged, ISBN 978-963-306-316-3. URL: https://tinyurl.com/rfsscb7r

Radi, A. (2020). *Játéktörténelem dióhéjban: Egykori játékaink.* Ma 7, BlogPoszt (december 20), Pozsony, SK URL: https://tinyurl.com/3vw5z7pz

Tészabó, J. (2003). *A gyermekjáték a 19-20.század fordulóján*. Budapest, Pont Kiadó.

Vidovics, B. & Mezeiné N. K. (2006). *Integrált tervezési gyakorlat II. : BMEGEGEATI2.* [Kézirat, november 23.; 153 Fólia] BME Gépszerkezettani Intézet, Budapest. URL: https://tinyurl.com/bdekhx7c

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2024. december 28.

Kötetünk szerzői

Adorján Balázs *9-22*
Antal Mária Réka *351-365*
Babai Zsófia *189-200*
Balatoni Katalin *69-77*
Bednárik Éva *9-22*
Csiha Tünde Noémi *163-172*
Gáncs Anna *147-162*
Hartl Éva *121-131, 301-315*
Heidt Judit *317-337*
Horváth Anna Viktória *213-234*
Horváth Péter György *301-315, 339-350, 351-365*
Horváth Tamás *339-350*
Kállai Gabriella *255-272*
Kéri Katalin *39-54*
Kissné Zsámboki Réka *285-300*
Kovácsné Vinkovics Éva *189-200*
Lenkei Balázs *133-146*
Mendéné Lajtai Krisztina *255-272*
Molnár-Kovács Zsófia *93-120*
Nagy Vivien *351-365*
Németh Dóra Katalin *79-92*
Nmar-Kendöl Jutka *121-131*
Pásztor Enikő Judit *7-8, 173-188*
Preklet Edina *133-146*
Révész József *55-67*
Révészné Pálfi Krisztina *55-67*
Szabó Péter *23-38*
Szakály Tamás *339-350*
Tengerdi Ágnes *273-284*
Veisz Helga *255-272*
Vida Gergő *201-212*
Vörösmarthy-Fodróczy Mónika *235-253*

Technikai szerkesztés:
Ambrus Attila József
Digitális átállásért felelős egyetemi koordinátor
Soproni Egyetem, Központi Könyvtár és Levéltár
+36 (30) 4019-185
ambrus.attila@uni-sopron.hu

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Cím: 9400 Sopron, Ferenczy János utca 5.
Telefon: +36 (99) 518-920
Honlap: http://bpk.uni-sopron.hu/kezdolap